

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 15.2018

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015**

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 15.2018 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 25.10.2018).

*Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus** (ICV 2017: 64,11), **Research Bible**, **CiteFactor**, **Scientific Indexing Services** та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».*

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боечко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І.О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Мартовицька Н.В.*, к.пед.н., *Пакушина Л.З.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А.О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, д.пед.н., проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>.
e-mail: lodatko@gmail.com (напрямок «Професійна освіта»)

АРХИПОВА Світлана Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: s.arhipova@cdu.edu.ua

УДК 378.091.12 : 364–051 (045)

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснена спроба проаналізувати основні підходи до розуміння дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи; виявити сутність, зміст і структуру дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи, а також критерії та показники оцінки її прояву; теоретично обґрунтувати і спроектувати модель формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

З'ясовано, що велика кількість наукових робіт присвячена формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. У більшості з цих робіт дослідницька компетентність відноситься до числа ключових і розглядається, зокрема, як складова частина пізнавальної компетентності; як складова професійної компетентності; як елемент загальної та професійної освіченості, тощо.

На основі аналізу наукового доробку вчених та виходячи з реалій і потреб вітчизняної соціальної сфери, враховуючи зміст і структуру соціальної роботи, її складність і багатоаспектність запропоновано визначення поняття «дослідницька компетентність майбутніх магістрів соціальної роботи» та спроектовано модель її формування в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка; компетентнісний підхід; компетентність; дослідницька компетентність майбутніх магістрів соціальної роботи; структура дослідницької компетентності; модель формування дослідницької компетентності; організаційно-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни, що відбуваються в Україні, спрямованість у світовий та європейський простір, диктують жорсткі вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців різних галузей, зокрема соціономічної, й орієнтують професійну освіту на досягнення найвищих світових стандартів. Нині перед системою професійної освіти постають, перш за все, такі завдання: виховання соціально активної, відповідальної, мобільної особистості, здатної до осмислення життя, з позитивним ставленням до праці і власної професійної діяльності, яка вміє визначати стратегії особистого життя, брати на себе

відповідальність за вибір шляхів і засобів досягнення цілей. А це, в свою чергу, вказує на необхідність інтенсифікувати процес навчання, створити умови для перетворення процесу професійної підготовки сучасного фахівця таким чином, щоб студент весь час знаходився в активній пізнавальній позиції, помилявся, шукав шляхи виходу із складних навчальних і соціальних ситуацій, здійснював вибір і відповідав за нього [1; 2; 3].

З'ясовано, що згідно із структурою Європейської системи кваліфікацій [4], визначеної на основі результатів навчання, до мінімального переліку вимог входять і вимоги щодо підготовки до дослідницької діяльності. Це означає, що професійна підготовка сьогодні повинна бути націлена на формування не лише професіонала-виконавця, а також і професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до нових умов, знаходити рішення нагальних проблем через володіння дослідницькими вміннями.

Професійна діяльність фахівців соціономічної галузі, зокрема, соціальних працівників в умовах сьогодення не є винятком і вимагає від них умінь пізнавати, проектувати, моделювати і на основі цього визначати найбільш доцільні способи вирішення соціально-педагогічних проблем. Метою професійного зростання майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі їх професійної підготовки є не лише поглиблене оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, що передбачені освітньою програмою, а й їх особистісне та професійне самовизначення, активна життєва позиція щодо професійного самовдосконалення, готовність до творчої професійної самореалізації, саморозвитку, побудови власної освітньої траєкторії. Магістерська освітня програма містить дві складові – освітню і науково-дослідницьку. Освітня складова передбачає поглиблену фа-

хову підготовку, набуття досвіду, застосування її результатів з метою розв'язання практичних професійних проблем. Науково-дослідницька складова має сформувати дослідницьку компетентність майбутніх соціальних працівників, яка передбачає розвиток здібностей і особистісних рис майбутнього магістра, що зумовляють науковий характер професійної діяльності, визнання наукової діяльності як цінності, спрямованої на пошук нестандартних і ефективних рішень, а також сформованість необхідних дослідницьких умінь і навичок, а також оволодіння майбутніми фахівцями методологією і методами дослідницької діяльності, що дозволяє обґрунтовувати і здійснювати на практиці інтегративну підтримку і допомогу людям, які опинилися у складній життєвій ситуації [5, с. 319–322; 6, с. 4–6].

Отже, формування дослідницької компетентності у майбутніх магістрів соціальної роботи стає домінуючим у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури показав, що в ній склалися певні передумови дослідження проблем формування дослідницької компетентності у фахівців соціальної роботи. Зокрема, проблеми формування професійної культури фахівців соціальної сфери розглянуті в роботах Н. Варгина, І. Зимньої, Л. Мардахаєва, Є. Холостової, М. Фірсова та ін. Особливості особистісно-професійного розвитку фахівця з соціальної роботи у ЗВО розкриті в працях А. Абашин, О. Базаєва, І. Богданової, О. Воленко, В. Дегтярьова, І. Зимньої, А. Капської, О. Карпенко, А. Міщик, Н. Нікітіної, О. Філатової та ін.

Проблеми розвитку дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки знайшли своє відображення в роботах І. Карпаухової, Ф. Савіної, С. Тутарішевої, Т. Торгашина, Е. Федорової, В. Яковлева, А. Ястребова та ін. У них відзначається значимість даного роду діяльності для розвитку інтелектуальних якостей особистості, обґрунтовуються форми і методи її організації у ЗВО.

Процес формування дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх учителів із різних спеціальностей досліджують: М. Золочевська,

О. Спірін, О. Співаковський – з інформатики, М. Архипова, А. Пригодій – з технологій, М. Фролова – з економічної кібернетики, М. Головань, О. Токарчук – з економіки, С. Раков – з математики, В. Шарко – з фізики тощо [7, с. 144–148; 8, с. 83–88; 9, с. 55–62].

Сучасні дослідження (Л. Бондаренко, С. Вітвицька, Р. Гуревич, І. Драч, О. Кисла, В. Майборода, Н. Мачинська, Н. Осипова, Р. Павлюк, Н. Щербакова та ін.) також стосуються концептуальних положень теорії і практики науково-дослідницької діяльності магістрів [10].

Теоретичне обґрунтування та побудова моделей формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у навчальному процесі ЗВО подано в роботах М. Головань, М. Архипової [8; 9].

Аналіз наукових досліджень показав, що в працях науковців обґрунтовуються окремі аспекти проблеми формування дослідницької компетентності сучасних фахівців. При цьому в ній не отримали належного відображення зміст і специфіка формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі їхньої професійної підготовки, що актуалізує зазначену проблему.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст і специфіку формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання: розкрити основні підходи до розуміння дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи; виявити сутність, зміст і структуру дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи, а також критерії та показники оцінки її прояву; теоретично обґрунтувати і спроектувати модель формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи і експериментально перевірити технологію її реалізації в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. При обґрунтуванні змісту і специфіки формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи та проектуванні моделі її

формування ми спирались на сучасні наукові уявлення вітчизняних та зарубіжних філософів, соціологів, психологів, педагогів, акмеологів: про основні закономірності формування особистості у системі неперервної освіти; про цілісність, усебічний зв'язок і зумовленість явищ реального світу; про діяльність та творчу сутність особистості; про взаємозв'язок і взаємодію різних підходів та принципів загальнонаукової й конкретно-наукової методології в розв'язанні проблеми формування дослідницької компетентності; про проблеми розвитку науково-дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки.

Найбільш ефективними підходами, що сприяли формуванню дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи, визначено: системний, компетентнісний та діяльнісний. Системний підхід забезпечує взаємозв'язок та взаємодію теоретичної і практичної підготовки, а також процес саморозвитку майбутніх фахівців у ЗВО. Компетентнісний підхід змінює мету й вектор освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту до формування розвиненої особистості з життєвими, професійними, соціальними і дослідницькими компетентностями. Діяльнісний підхід умотивовує залучення студентів до активної науково-дослідницької діяльності протягом їхнього навчання у вищій школі та в подальшій професійній діяльності.

Свої міркування ми погоджували з теоретичними основами професійної підготовки фахівців соціальної сфери (О. Беспалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Зверєва, І. Зимня, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, А. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук, Ж. Петрочко, С. Харченко, О. Холостова та ін.).

Сучасні глобалізаційні процеси, що відбуваються нині в Україні, нестабільна соціально-економічна ситуація, яка характеризується зростанням соціальної напруженості, різким падінням життєвого рівня населення, розпадом системи цінностей зумовлюють необхідність нових підходів і шляхів вирішення проблем професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери, здатних активізувати діяльність із соціального виховання, позитивної

соціалізації, соціального захисту та соціальної допомоги [11, с. 78–91].

З'ясовано, що професійна діяльність фахівців соціальної сфери, зокрема, соціальних працівників, є багатоаспектною й поліфункціональною, спрямована на розв'язання широкого спектру соціальних, змістових, процесуальних, особистісних завдань і вимагає від них вміння пізнавати, проектувати, моделювати і на основі цього обирати найбільш доцільні способи вирішення проблем соціальної сфери. Майбутній магістр соціальної роботи повинен володіти основами дослідницької компетентності, що проявляється в ціннісному відношенні до професійної та дослідницької діяльності та передбачає володіння майбутніми фахівцями методологією і методами дослідницької діяльності, що дозволяє обґрунтовувати і здійснювати на практиці інтегративну підтримку і допомогу людям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях.

Для майбутніх магістрів соціальної роботи дедалі більшого значення набувають також такі якості особистості, як готовність до самоуправління, здатність здійснювати пошукову діяльність, оволодівати новими знаннями, бачити перспективи і планувати стратегію розвитку соціальної сфери.

Дуже важливо для майбутнього фахівця перейнятися ідеєю цінності використання наукових методів у своїй майбутній професійній діяльності, оскільки вирішення проблем, з якими стикаються в своїй практиці соціальні працівники, у значною мірою залежить від того, чи здатні вони в ході дослідження цих проблем використовувати наукові методи. Науково-дослідницька діяльність дає можливість соціальним працівникам пояснити не тільки сутність і ефективність своїх практичних дій, а й виявити проблеми на етапі прийняття рішень, що в кінцевому рахунку також збільшує можливості соціальних працівників удосконалювати практику [12, с. 5–6].

Таким чином, процес формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи стає домінуючим у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Виникає необхідність аналізу концептуальних підходів до розуміння дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи.

Дослідницька компетентність, на думку багатьох вчених відноситься до числа ключових, зокрема, в класифікації І. Зимньої дослідницька компетенція входить як компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини»; в класифікації А. Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності...; В. Адольф, А. Деркач, Т. Смолина та ін. вважають її складовою професійної компетентності; Б. Гершунський, В. Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості [13, с. 55–58].

У ході дослідження констатовано, що серед дослідників немає однозначного трактування поняття «дослідницька компетентність». А. Хуторський дослідницьку компетентність розглядає як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою автор розуміє знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які він має опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації [13, с. 58–64]. С. Осипова дослідницьку компетентність представляє як інтегральну особистісну якість, що виражається в готовності і здатності самостійно опрацьовувати нові знання в результаті перенесення смислового контексту від функціональної діяльності до перетворювальної [14]. Заслуговує на увагу визначення запропоноване М. Головань і В. Яценко, які дослідницьку компетентність розглядають як це цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [9, с. 55–62].

У науковій літературі з даної проблематики важливим і актуальним залишається питання про співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». Поняття «компетенція» і «компетентність» відрізняються від традиційних понять «знання, уміння, навички». Відмінність поняття «компетенція» полягає в тому, що вона передбачає взаємопов'язані яко-

сті особистості (знання, уміння, навички + способи діяльності) по відношенню до певного кола предметів, а також спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), гнучкість мислення, самостійність, волеволі якості [15, с. 7–17].

Як свідчить категорійний аналіз, компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається як результат навчання та саморозвитку людини, який об'єктивується у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. Компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях, в тому числі і соціально-педагогічних, якщо мова йде про фахову підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери [16, с. 5–6, 53]. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у професійній діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда [17, с. 52].

Виходячи з такого розуміння понять «компетенція» та «компетентність» ми і будемо розглядати дослідницьку компетентність.

У плані підготовки майбутніх магістрів соціальної роботи, здатних проявити себе в самих різних ситуаціях і умовах постійного мінливого соціуму легко зрозуміти, з якої причини бажано активізувати підготовку до науково-дослідної роботи. Підготовка майбутніх магістрів соціальної роботи до науково-дослідної роботи це цілеспрямований, системний, поетапний (*мотиваційний, дослідницько-організаційний, дослідницько-практичний*) процес, який може бути модельований.

Згідно з нашими емпіричними даними, отриманими на вибірці з 485 магістрів соціальної роботи 1–2 курсів, які навчаються в Черкаських і Львівських вишах, дослідницькою діяльністю з інтересом займаються лише 31,8% студентів. Причому значна кількість опитаних (46,3%) хотіла б брати активну участь в ній. При цьому більшість опитаних (90,2%) вважають, що розуміння та здатність проводити дослідження в соціаль-

ній роботі будуть затребувані в їх подальшій професійній діяльності.

Подальший аналіз даних показав наявність у магістрів певних труднощів у вирішенні дослідницьких завдань таких, як: окреслювати предмет і завдання соціально-педагогічних досліджень; визначити специфіку досліджень із соціальної роботи; обґрунтувати етапи дослідження; виокремлювати перспективні напрями; проектувати стратегію дослідження і визначати його логіку тощо). Так, рівень своєї готовності до проведення досліджень у професійній діяльності оцінили як «оптимальний» лише 13,7% респондентів, «нижче середнього» – 66,3%. Ці дані свідчать про низький рівень сформованості дослідницької компетентності у майбутніх магістрів соціальної роботи.

Центральною ланкою підготовки до науково-дослідницької роботи має стати усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності формування дослідницької компетентності.

На підставі узагальнення наукового доробку вчених запропоновано визначення поняття «дослідницька компетентність майбутніх магістрів соціальної роботи» як важливої інтегративної якості, стійкої характеристики майбутнього фахівця, що передбачає здатності проектування і організації наукових досліджень, застосовування на практиці передових концептуальних та методологічних знань і принципів спільного дослідження в соціальній роботі, соціальних та гуманітарних науках і створює підґрунтя для проведення науково-дослідницької роботи в соціальній сфері, забезпечуючи самовизначення, самореалізацію у вирішенні проблем професійної діяльності.

Доведено, що дослідницька компетентність майбутніх магістрів соціальної роботи може бути представлена *трьома компонентами*: *мотиваційно-аксіологічний* (ціннісне ставлення до професійної та дослідницької діяльності); *когнітивний* (знання методології та методів дослідницької діяльності); *креативно-діяльнісний* (уміння особистості проектувати власну стратегію дослідницької діяльності). Кожному з них відповідають описані характеристики, що визначають специфіку формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соці-

альної роботи в процесі професійної підготовки.

Відповідно до компонентів дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи, сформульовано основні критерії і показники оцінки її прояву: *спрямованості на дослідницьку діяльність* (дозволяє діагностувати ступінь сформованості ціннісних ідеалів і моральних орієнтирів особистості, глибину професійної самосвідомості, усвідомлення студентом своєї ролі як майбутнього магістра-дослідника), *теоретичної обізнаності* (дозволяє визначити рівень підготовки студентів до організації та проведення самостійного наукового дослідження з актуальних проблем соціальної роботи; рівень знань методології і методів дослідницької діяльності, який включає в себе такі показники - наявність системи знань, необхідних для здійснення дослідницької діяльності, здатність адаптувати обрані методи або систему методів дослідження до конкретних умов, дослідницьку рефлексію), *сформованості умінь та навичок дослідницької діяльності* (дозволяє оцінити рівень сформованості у студентів умінь і навичок науково-дослідної роботи; рівень творчої самостійності у вирішенні професійних завдань, готовність до інноваційного проектування; прагнення до креативної професійної та дослідницької діяльності).

Дослідницьку компетентність майбутніх магістрів соціальної роботи представлено згідно з трьома рівнями її прояву: *низький (адаптивний)* – дослідницькі знання, вміння і навички носять загальний характер і є достатніми для адаптації в професійній діяльності; *середній (репродуктивний)* – дослідницькі знання, вміння і навички забезпечують дії за зразком; магістр зорієнтований на науково-дослідну роботу, але ще не має усвідомлено вираженої позиції, наявна готовність до актуального пізнання; *високий (творчий)* – передбачає остаточне самовизначення майбутнього магістра як дослідника; здатність творчо використовувати дослідницькі знання, вміння і навички у професійній діяльності, вести альтернативний пошук засобів і способів вирішення дослідницьких завдань).

Передумовою для моделювання системи формування дослідницької компе-

тентності стало узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження. Модель формування дослідницької компетентності магістрів соціальної роботи представлена як ідеальне відображення реальних процесів, які відбуваються в системі професійної підготовки; вона бере до уваги основні напрями модернізації професійної освіти й особливості науково-дослідної роботи соціальних працівників, що вносить зміни до способів навчальної та позанавчальної взаємодії студента та викладача в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Модель базується на *міждисциплінарному, аксіологічному, інтегративному, компетентнісному та системно-структурному* підходах до формування дослідницької компетентності в навчальний і позанавчальний час та принципах *науковості, системності, практичної спрямованості, прогностичності і рефлексивності*.

Модель системи формування дослідницької компетентності у своїй структурі має такі взаємозв'язані і взаємозумовлені блоки: *цільовий* (мета і завдання щодо формування дослідницької компетентності), *методолого-теоретичний* (наукові підходи і принципи; компоненти дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи), *організаційно-методичний* (етапи формування дослідницької компетентності: мотиваційний, дослідницько-організаційний, дослідницько-практичний; комплекс організаційно-педагогічних умов: спрямованість професійної підготовки на стимулювання дослідницької активності майбутніх магістрів; розробка і впровадження інформаційно-методичного забезпечення дослідницької діяльності майбутніх магістрів соціальної роботи; залучення майбутніх магістрів соціальної роботи до різних видів навчальної і позанавчальної дослідницької діяльності; розвиток освітньо-наукового середовища ЗВО, яке об'єднує студентів, аспірантів, викладачів; забезпечення участі майбутніх магістрів соціальної роботи в наукових дослідженнях та вирішенні соціальних проблем регіону під час практики; орієнтація на особистісний і професійний саморозвиток майбутніх магістрів соціальної роботи), *моніторинговий* (критерії, показники, соціально-педагогічний моніто-

ринг рівня сформованості дослідницької компетентності), *результативний* (результат формування дослідницької компетентності). Усі складові моделі відповідають особливостям формування дослідницької діяльності майбутніх магістрів соціальної роботи.

Логіка побудови дослідження передбачала оцінювання вихідного рівня сформованості дослідницької діяльності майбутніх магістрів соціальної роботи, що було виконано в межах констатувального експерименту на базі Черкаських і Львівських вишів. Результати цього оцінювання стали передумовою подальшого проведення експерименту з перевірки технології і реалізації моделі системи формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Результати дослідження з огляду на усталені в сучасній педагогічній науці основні вимоги до відбору і структурування змісту підготовки, підтвердили таку необхідність: зміст науково-дослідницького складника має бути структурованим відповідно до логіки професійної підготовки магістрів соціальної роботи; оволодіння методологією і методами дослідження в соціальній роботі повинні відображати сучасні досягнення в наукових дослідженнях та в професійній діяльності, бути базованими на міждисциплінарному, аксіологічному, інтегративному, компетентнісному та системно-структурному підходах до формування дослідницької компетентності; у процесі відбору змісту науково-дослідницького складника необхідно зважати на закономірності професійно орієнтованих дисциплін, принципи організації педагогічного процесу, що гарантують розвиток відповідальної професійної позиції, орієнтацію на саморозвиток і самовдосконалення і, які є основою підвищення рівня дослідницької компетентності і професійної компетентності в цілому; доцільно вдосконалити програми й педагогічне керівництво всіма видами практики, розширити бази практик із метою створення умов для формування вмінь і навичок науково-дослідної діяльності в соціальній роботі; відбір структурних одиниць науково-дослідницького складника має сприяти

усвідомленню соціальної значущості науково-дослідницької діяльності та її ролі в підготовці майбутніх соціальних працівників.

Спроектowana модель реалізується на основі технології формування дослідницької компетентності в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти, яка забезпечує усвідомлене ставлення до оволодіння досвідом науково-дослідницької діяльності, оволодіння методами та методикою дослідницької діяльності, прогнозування, проектування і моделювання в соціальній роботі; накопичення досвіду дослідження проблем соціальної сфери; збагачення дослідницького досвіду через участь у наукових гуртках і проблемних групах, конкурсах студентських наукових робіт, науково-практичних конференціях, соціально-проектній і волонтерській діяльності, тощо.

Припущення про те, що успішність формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти обумовлена поетапною інтеграцією студентів у науково-дослідницьку діяльність у рамках навчального і позанавчального часу сприяє розвитку прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення при наявності відповідних організаційно-педагогічних умов була підтверджена формувальним експериментом. Аналогічної точки зору дотримуються й інші дослідники проблем науково-дослідницької діяльності студентів (Ю. Макарової, Е. Майкової, В. Миронова, В. Сотник та інші) [6; 18; 19].

Наукове дослідження здійснювалося впродовж 2010–2018 років. Експериментом було охоплено 485 студентів (КГ – 242 особи, ЕГ – 243 особи) і 23 викладачі.

Процес формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи відбувався у кілька етапів: мотиваційний, дослідницько-організаційний, дослідницько-практичний.

Мотиваційний передбачав знайомство магістрів з актуальними проблемами соціальної роботи в Україні і за кордоном; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до науково-дослідницької діяльності; розвиток

соціально професійного мислення; усвідомлення майбутніми соціальними працівниками цілісного уявлення про доцільність, можливості та особливості науково-дослідницької діяльності; орієнтацію студентів на саморозвиток і самореалізацію.

Дослідницько-організаційний був спрямований на: оволодіння методологією і методами досліджень в сфері соціальної роботи; засвоєння основних дослідницьких парадигм, стратегій та процедур і сучасних парадигм та концепцій освіти, науки й соціальної роботи і їх імплементація у власне дослідження; вивчення сучасного соціуму, методів та технологій роботи з різними соціальними групами населення, накопичення досвіду щодо аналізу різних соціальних ситуацій, соціально-економічних і соціально-психологічних проблем різних категорій клієнтів.

Дослідницько-практичний передбачав розвиток індивідуального стилю науково-дослідницької діяльності через збагачення досвіду дослідження соціальних проблем.

Модель системи формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи, яку ми розглядали як розгорнутий у часі педагогічний процес, побудований на ідеях цілісного підходу до розвитку особистості майбутнього соціального працівника-дослідника, була реалізована через доцільний відбір змісту освіти й освітніх технологій, форм і видів науково-дослідної діяльності; стратегій та підходів до саморозвитку й самореалізації студента, їх раціонального синтезу в єдиний комплекс педагогічних впливів, що забезпечило формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи. Виокремлену систему організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи запроваджено за допомогою навчально-методичного забезпечення, найбільш важливими складниками якого є авторські навчальні й навчально-методичні посібники «Основи акмеології», «Методи та технології роботи соціального педагога», «Основи соціально-педагогічних досліджень», навчальні програми курсів «Основи наукових досліджень», «Методи і методологія нау-

кових досліджень», програма наскрізної практики, навчально-методичні матеріали «Підготовка науково-дослідних робіт із соціально-педагогічних дисциплін», методичні рекомендації щодо організації самостійної й науково-дослідницької роботи, самореалізації та самовдосконалення студентів.

Соціально-педагогічний моніторинг рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи здійснювався відповідно до критеріїв спрямованості на дослідницьку діяльність, теоретичної обізнаності і пізнавальної активності та критерію сформованості умінь та навичок дослідницької діяльності згідно з рівнями сформованості (високий, середній, низький). Оцінювання здійснювали окремо за кожним із компонентів (мотиваційно-

аксіологічний, когнітивний, креативно-діяльнісний) і в цілому за всіма компонентами.

Формувальний експеримент засвідчив, що позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні і якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи (рис. 1).

Показовими є результати узагальнених даних рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи (рис.1), що продемонстрували збільшення кількості студентів із високим рівнем на 6,9% в ЕГ і лише на 0,8% у КГ; зменшення студентів із низьким рівнем на 12,9 % в ЕГ і на 1,9% у КГ. Суттєво зросла кількість студентів із середнім рівнем – на 6% та на 1,1% (в ЕГ і КГ відповідно).

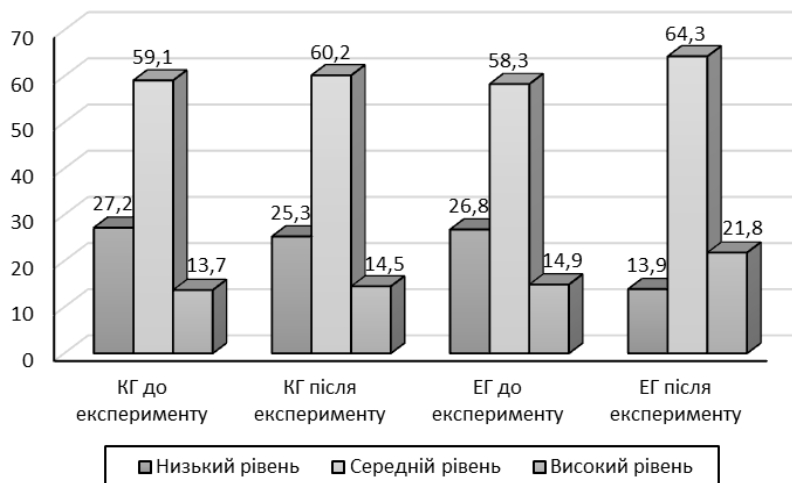


Рис.1. Динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили доцільність упровадження у процес професійної підготовки моделі й окреслених організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи.

Реалізація моделі системи формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи дала змогу розробити на її основі нові підходи, удосконалити програми навчальних курсів і практик, створити додаткові умови й можливості для саморганізації, самовдосконалення і самореалізації студента, розробити засоби педагогічного управління професійним становленням майбутнього соціального працівника-дослідника.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців вважається в даний час центральною проблемою розвитку людини, яку вчені сьогодні намагаються вирішувати через систему освіти.

Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі їх професійної підготовки ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності і потребує подальшого наукового дослідження.

Подальшої уваги потребують: аналіз впливу самостійної проектно-дослідницької діяльності на формування дослідницької компетентності; розширення у структурі навчальних програм

науково-дослідницького компонента; конструювання технологій саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації майбутніх фахівців; розробка цілісної структури і змісту підготовки магістрів до науково-дослідницької діяльності, виходячи з соціокультурної обумовленості освітньої політики, філософської концепції творчості як фундаментальної основи життєдіяльності людини.

Список бібліографічних посилань

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України від 01.07.2014р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 07.10.2018).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://mon.gov.ua/> (дата звернення: 07.10.2018).
3. Про вищу освіту: Закон України від 11.07.2017 р. № 2122-VIII URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.10.2018).
4. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (дата звернення: 07.10.2018).
5. Кисла О.Ф. Формування дослідницької компетентності студентів магістратури під час асистентської практики. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 125. С. 319–322;
6. Макарова О.В. Формирование основ исследовательской культуры специалистов по направлению социальная работа в процессе профессиональной подготовки в вузе. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2012. 21 с.
7. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, 2009. С. 144–148.
8. Архипова М.В. Структура дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 6. С. 83–88.
9. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Кривий Ріг. Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
10. Осипова Н.В., Винник М.А., Тарасич Ю.Г. Модель формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-програмістів. *Information Technologies in Education*. 2014. №20. URL: http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/798.
11. Архипова С.П., Байдюк Н.В. та ін. Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів: монографія / За ред. С.П. Архипової. Черкаси: Гордієнко Є.І., 2013. С. 78–91.
12. Мигуренко Р.А. Научно-исследовательская работа. Томск: Изд-во ТПУ, 2006. 184 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 55–64.
14. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей. URL: <http://www.fkgpu.ru/conf/17.doc>.
15. Архипова С.П. Формування ключових компетенцій майбутніх фіхівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2018. №1. С. 7–17.
16. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / За ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 5–6.
17. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 1. Рівне: РДГУ. 2011. С. 53–59.
18. Мировов В.А., Майкова Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: монография. Тверь: ТГТУ, 2004. 100 с.
19. Сотник, В.Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-studentov-v-processe-organizacii.html>.

References

1. National strategy for the development of education in Ukraine until the year 2021. *Decree of the President of Ukraine* dated 01.07.2014. No. 1556-VII. Retrieved 07/01/18, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved 07/01/18, from <http://mon.gov.ua/>.
3. About higher education: Law of Ukraine dated 11.07.2017 № 2122-VIII. Retrieved 07/01/18, from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Retrieved 07/01/18, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
5. Kisla, O.F. (2015). Research competence of the master's degree students formation during the assistant practice. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. Issue 125. 319–322;
6. Makarova, O.V. (2012). Formation of the research culture of specialists in the field of social work foundations in the process of university professional training (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Orel. 21 p.
7. Arkhypova, M. (2009). Future engineer's research competence. *Professional Development of Personality: Problems and Prospects*: Materials of the V International Scientific and Practical Conference, Khmel'nitsky, 22–24 october. Khmel'nitsky. 144–148.
8. Arkhypova, M. (2010). Structure of research competence of future engineer teachers. *Pedagogical almanac*. 6. 83–88.
9. Holovan, M.S., Yatsenko, V.V. (2012). The essence and content of the "research competence" concept. *Theory and methodology of fundamental disciplines in high school: a collection of scientific works*. Issue VII. Kryvyi Rih. 55–62.
10. Osypova, N.V., Vynnyk, M.A., Tarasych, Yu.G. (2014). Model of research competence development of future engineers-programmers. *Information Technologies in Education*. 20. Retrieved 07/01/18, from http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/798.
11. Arhipova, S.P., Baiduk, N.V. et al. (2013). Theoretical and methodological and organizational-technological aspects of training of social pedagogues and social workers for work with different categories of clients: monograph. In S.P. Arhipova (Ed.). Cherkasy: Gordienko E.I. 78–91.

12. Migurenko, R.A. (2006). Research work. Tomsk: Publishing house TPU. 184 p.
13. Khutorskoy, A.V. (2003). Key competences as a component of the personality-oriented education paradigm. Public education. 2. 58–64. (in Russ.)
14. Osipova, S.I. (2016). Development of the gifted children's research competence. *Государственный университет цветных металлов и золота*. Retrieved 07/01/18, from <http://www.fkgpu.ru/conf/17.doc>.
15. Arkhypova, S.P. (2018). Formation of future specialists' key competences in the social sphere in the training process. Cherkasy university bulletin: Pedagogical sciences. №1. 7–17.
16. Formation of general cultural competence of future specialists: a collection of scientific works. (2013). In O.S. Berezyuk, O.M. Vlasenko (Ed.). Zhytomyr: ?-hSU named after I. Franko, 5–6.
17. Holovan, M.S. (2011). Competency approach as a methodological basis of higher professional education. *Psychology: Reality and Prospects*: a collection of scientific works of the Rivne State Humanitarian University. Issue 1. Rivne: RSHY. 53–59.
18. Mironov, V.A., Maikova, E.Yu. (2004). Social aspects of university students' research activity activation: Manuscript. Tver: TSTU. 100 p.
19. Sotnik, V.G. (2011). Students' research competence formation in the process of independent design and research activities organization (Ph.D Dissertation). Retrieved 07/01/18, from <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-issledovatelskoj-kompetentnosti-studentov-v-processe-organizacii.html>

ARKHYPOVA Svitlana,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: s.arkypova@cdu.edu.ua

FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORK MASTERS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. Introduction. In today's conditions, the system of vocational education faces the following tasks: education of a socially active, responsible, mobile person, able to comprehend life, with a positive attitude to work and own professional activity, which is able to determine personal life strategies, assume responsibility for the choice of ways and means of goals achieving.

Professional training should be aimed at forming not only a professional performer, but also a professional researcher capable of easily adapting to the new conditions, finding solutions to urgent problems through the research skills possession.

The formation of future social work masters' research competence becomes dominant in the process of vocational training at a higher education institution.

Purpose. Substantiate theoretically and verify experimentally the content and specificity of future social work masters' research competence formation in the process of vocational training.

Methods. The most effective approaches that have helped to shape the research competence of future masters of social work are the following: systemic, competence and activity ones.

On the basis of theoretical and methodological foundations research competence formation in higher education analysis, we will define the content essence and structure of "research competence of future social work masters". The research competence of future social work masters will be understood as an important integrative quality, sustainable characteristic of the future specialist, which implies the ability to design and organize scientific research, application in practice of advanced conceptual and methodological knowledge and principles of joint research in social work, social sciences and the humanities, and creates a foundation for carrying out scientific research in the field of social work, providing self-determination, self-realization in solving professional tasks.

Results. It is revealed that the activity of specialists of social sphere, in particular, social workers, is multidimensional and multifunctional, aimed at solving a wide range of social, substantive, procedural, and personal tasks.

The essence, content and structure of research competence of future social work masters, as well as

criteria and indicators of evaluation of its manifestation are revealed; the model of research competence formation of future social work masters is theoretically substantiated and designed and experimentally checked the technology of its realization in the process of vocational training in higher education institution.

Originality. The results of the pedagogical experiment showed the expediency of introducing into the professional training process the model and outlining organizational and pedagogical conditions for the future social work masters' research competence formation.

The implementation of the model of the system of research competence of future social work masters formation has made it possible to develop new approaches based on it, to improve programs of training courses and practices, to create additional conditions and opportunities for student's self-organization, self-improvement and self-realization, to develop the means of pedagogical management of the future social worker-researcher professional formation.

Conclusion. Formation of key competences of future social professionals in the process of their vocational training is based on interdisciplinary, integrated requirements to the result of educational activities and requires further scientific research.

Further attention should be paid at: analysis of the influence of independent design and research activity on the formation of research competence; the expansion of the curriculum structure research component; self-development designing technologies; future specialists' self-improvement and self-realization; development of the integral structure and content of the masters for research training, based on the socio-cultural educational policy conditionality, the philosophical concept of creativity as the fundamental basis of human life

Keywords: professional training; competence approach; competence; research competence of future social work masters; research competency structure; model of research competence formation; organizational and pedagogical conditions.

Одержано редакцією 26.09.2018
Прийнято до публікації 06.10.2018

ЕРКИБАЕВА Гульфайруз Гинайтовна,

профессор кафедры Мировых языков,
Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави,
e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Разработана технология индивидуально-дифференцированного обучения и показаны, как применялась данная технология на занятиях русского языка

Ключевые слова: технология индивидуально-дифференцированного обучения; движущие силы; уровень мотивации

Постановка проблемы. Современный преподаватель должен оперативно воспринимать то новое, что становится наиболее актуальным в вопросах образования, владеть технологиями, которые позволяют ему формировать человека ищущего, стремящегося к самопознанию, самоопределению, самореализации.

Сегодня существует большое количество методик, направлений, педагогических трудов, обобщающих опыт не одного поколения преподавателей, цель которых – помочь ему в профессиональном росте. Современный преподаватель должен оперативно воспринимать то новое, что становится наиболее актуальным в вопросах образования, владеть технологиями, которые позволяют ему формировать человека ищущего, стремящегося к самопознанию, самоопределению, самореализации.

Каждый обучающийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не изолированную, а более разностороннюю учебную среду, дающую возможность проявить себя. И только когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для развития обучающихся дифференцированные формы обучения.

Принимая это во внимание, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения обучающихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, ра-

зумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи студентам.

Цель. Выявляя индивидуальные возможности обучающихся, необходимо развивать их способность мыслить глубоко, оригинально, свободно и эмоционально. Преподаватель может делать трудные задачи легкими, помогая тем самым студентам в усвоении программного материала. И реальным путём к достижению такой цели является *индивидуально-дифференцированный подход к организации учебного процесса*. Повышение уровня мотивации в овладении нормами современного русского языка – проблема, которую можно решать с использованием методов дифференцированного обучения.

Методы исследования. Технология уровневой дифференциации была разработана московскими и ленинградскими педагогами в середине 80-х годов XX века.

В.В. Фирсов пишет, что у учителя появляется возможность дифференцированно помогать слабому ученику и уделять внимание сильному, более эффективно работать с трудными детьми. Сильные учащиеся активно реализуют своё стремление быстрее продвигаться вперёд и вглубь, слабые – меньше ощущают своё отставание от сильных [1].

И.М. Осмоловская отмечает, что дифференцированное обучение – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-психологические особенности личности, формируются группы учащихся с различными содержанием образования, методами обучения [2].

Г.К. Селевко считает, что дифференцированное обучение – это:

1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);

2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых [3].

Он также пишет, что дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) – 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах [4].

В энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» дается такое определение: «*Дифференцированное воспитание и обучение* – форма организации учебной деятельности учащихся, основанная на учете их интересов, способностей, мотивации, диспозиции личности и других половозрастных особенностей.

Суть формы состоит в делении учебных групп, классов, коллективов на подгруппы по сходным свойствам и работе с ними природосообразными способами. Образовательные учреждения полномочны в разработке системы многоуровневого обучения и воспитания, построенной в соответствии с личностными особенностями детей. Дифференцироваться в педагогике может все: цели и задачи, принципы и содержание, методы и формы работы с детьми. Дифференцированное обучение позволяет создавать гибкие по составу учебные группы, дрейф-группы, временные учебные образования и т.д. [5].

В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада написано: «*Дифференциация обучения* (лат. differentia – разница) – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся» [6, с. 74].

В.Б. Моисеев указывает: «*Дифференциация обучения* – форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и проявившиеся способности обучающихся» [7, с. 94].

Таким образом, дифференцированный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учёта особенностей их контингента; комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах. Это технология обучения в одной группе студентов разных способностей. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности обучающегося, как индивидуальности.

Технология дифференцированного обучения – процессуальная система совместной деятельности преподавателя и студента по проектированию, организации, ориентированию, диагностированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий обучающихся.

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого обучающегося. Существенно важно, что при этом, общий уровень образования в вузе должен быть одинаков для всех.

Развитие личности обучающегося в условиях дифференцированного обучения в личностно-ориентированном образовании ставит своей целью обеспечить им свободный выбор обучения на вариативной основе дифференцированного подхода индивидуальных особенностей личности на основе государственного образовательного стандарта образования, выведенного на смысловой уровень.

Проблему дифференцированного обучения исследовали З.А. Абасов [8], Е.А. Дзюба [9], И.М. Осмоловская [10], А.Н. Рожина [11], Е.С. Касаткина [12],

С.Е. Покровская [13], Р. Де Гроот [14], Л.И. Щипулина [15], С.А. Томилсон [16].

Научная новизна результатов исследования. Автор статьи занимается этой проблемой более 40 лет, посвятила этой проблеме более 20 работ, в том числе учебное пособие, учебно-методическое пособие [17–31], разработала эту технологию, получила авторское право (№ 0457 от 15 февраля 2018), авторская технология (ТИДО – технология индивидуально-дифференцированного обучения) была внедрена в учебный процесс Международного казахско-турецкого университета имени Х.А. Ясави (Акт внедрения от 8.02.2018).

Дифференцированная работа требует предварительного деления учащихся на группы по уровню обученности. Чтобы определить учебные возможности группы, необходимо знать уровень его *работоспособности и обучаемости*. Уровень работоспособности своих студентов

каждый преподаватель может определить по объёму выполненной работы.

Как определить, каков уровень знаний студентов, приехавших из разных стран по русскому языку? Для примера возьмем группу, обучающуюся в группе специальности 5В050600 – Экономика. Здесь обучаются студенты из Афганистана, Монголии, Азербайджана, Каракалпакстана, Тувы, Монголии, Турции, Киргизии, Туркменистана, Узбекистана.

Основные результаты исследования. Для определения уровня знаний по русскому языку на первом же занятии им предлагаются такие задания:

1. Перевод текста, чтение и пересказ небольшого текста

2. Тестовые задания.

3. Эссе «Мое хобби»

В следующих таблицах даются результаты выполненных работ

Таблица 1

Результаты знаний по русскому языку
для определения обученности (работа с текстом)

Кол-во студентов	Работа с текстом				
	Кол-во студентов, набравших				
	От 90 до 100 баллов (A, A-)	От 75 до 89 баллов (B-, B+)	От 60 до 74 баллов (C-, C+)	от 50 до 59 баллов (D+)	От 0 до 49 баллов (F)
14	0	1	3	3	7

Результаты знаний по русскому языку для определения обученности (работа с текстом) показывают очень низкий уровень. Так, только 1 студент смог набрать 75 баллов, 3 студента набрали только 65 баллов, еще 3

студента показали самый низкий средний балл, а остальные 7 студентов не набрали даже до 40 баллов. Таким образом только 50% смогли более-менее справиться с заданием.

Таблица 2

Результаты знаний по русскому языку
для определения обученности (тестовые задания)

Кол-во студентов	Тестовые задания				
	Кол-во студентов, набравших				
	От 90 до 100 баллов (A, A-)	От 75 до 89 баллов (B-, B+)	От 60 до 74 баллов (C-, C+)	от 50 до 59 баллов (D+)	От 0 до 49 баллов (F)
14	0	2	3	5	4

Результаты знаний по русскому языку для определения обученности (работа с текстом) показывают очень низкий уровень. Так, только 1 студент смог набрать 75 баллов, 3 студента набрали только 65 баллов, еще

3 студента показали самый низкий средний балл, а остальные 7 студентов не набрали даже до 40 баллов. Таким образом только 50% смогли более-менее справиться с заданием.

Таблица 3

Результаты знаний по русскому языку
для определения обученности (эссе)

Кол-во студентов	Эссе				
	Кол-во студентов, набравших				
	От 90 до 100 баллов (A, A-)	От 75 до 89 баллов (B-, B+)	От 60 до 74 баллов (C-, C+)	от 50 до 59 баллов (D+)	От 0 до 49 баллов (F)
14	0	1	2	3	8

Результаты знаний по русскому языку для определения обученности (эссе) показывают очень низкий уровень. Так, только 1 студент смог набрать 75 баллов, 2 студента набрали только 65 баллов, еще 3 студента показали самый низкий средний балл, а остальные 8 студентов не набрали даже до 40 баллов. Таким образом только 40% смогли более-менее справиться с заданием.

Определив знания студентов, в соответствии с показанными знаниями, мы уже можем распределить их по группам и начать обучение по своей, созданной в течении многолетней работы, технологии индивидуально-дифференцированного обучения.

Студентов делим на *группы: сильные, средние, слабоуспевающие* – группы 1, 2, 3.

1 группа – студенты с высоким уровнем усвоения, с высокими познавательными способностями, умеют работать самостоятельно, выполняют задания повышенной трудности.

2 группа – студенты со средним уровнем способностей. Для них необходимо создавать условия для продвижения в развитии и постепенного перехода в 1-ую группу. Работая с этой группой, нужно развивать способности, воспитывать самостоятельность, уверенность в своих силах.

3 группа – студенты с пониженной успеваемостью, в результате их педагогической запущенности или низких способностей. Этой группе приходится уделять особое внимание, поддерживать, помочь усваивать материал, работать некоторое время только с ними на уроке, пока 1 и 2 группа работают самостоятельно. Систематическая работа с ними помогает части студентов перейти на работу во 2 или 1 группы.

По данной технологии основной формой обучения является групповая и

индивидуальная. Индивидуальная форма работы помогает студенту глубже сосредоточиться на отдельных заданиях, дает возможности оценивания и организации саморазвивающего обучения через задания развивающего характера.

Разноуровневые группы подвижны. При делении студентов на группы преподаватель сообщает им, что, если студент второй или третьей группы работает в полную силу, он может перейти из одной группы в другую. Ущемления личности не существует.

Движение вперед идет на основе возврата к изученной теории, закрепления на большом количестве примеров и упражнений. Каждый работает в меру своих сил и возможностей, овладевает умениями и навыками, предусмотренными программой, и не теряет интерес к предмету. Непременным залогом успеха в данном подходе, несомненно, является *проверка работы каждого* студента (по мере возможности и значимости задания), а не заслушивание одного представителя от группы.

По-разному использовать теоретические сведения в работе со студентами, учитывая их интересы и способности. *Сильным студентам* предлагаются *вопросы и задания в ходе самостоятельных наблюдений*. При освоении теоретических сведений, которые необходимо только осознать без обязательного запоминания, нужно привлечь к работе студентов 2-ой группы, так как они могут не придать им должного значения, не сориентироваться в материале, что приведет к нежелательным результатам при формировании умений. Студентам 3-ей группы нужно увеличить время для подготовки, но обязательно проконтролировать исполнение и дать оценку.

На этапе закрепления, применения и обобщения знаний и умений основой дифференцированного подхода является

организация *самостоятельной работы*. Здесь наиболее важен учёт работоспособности и индивидуальных особенностей обучающихся.

Итак, для осуществления дифференцированного подхода необходимы следующие условия:

а) знание индивидуальных и психологических особенностей отдельных обучающихся;

б) умение анализировать учебный материал, выявить возможные трудности, с которыми встретятся разные группы студентов;

в) составление развёрнутого плана занятия, включая вопросы разным группам и отдельным студентам;

г) умение «спрограммировать» обучение разных групп студентов;

д) осуществление оперативной обратной связи;

е) соблюдение педагогического такта.

В связи с дифференциацией и индивидуализацией приходится перестроить технологию занятий. Нужно определить оптимальный темп работы, так как все группы обучающихся работают по своему плану. Студенты первой группы большую часть времени работают самостоятельно, получая творческие и проблемные задания. Вторая группа, выполняя самостоятельные задания, работает чаще по образцам, им необходим более детальный рассказ. С третьей группой преподаватель должен в основном работать сам: рассказать, опросить, проверить, помочь, показать абсолютно каждому студенту.

Во время использования технологии индивидуально-дифференцированного обучения студентам предлагаются различные типы заданий. Эти задания предложены в учебно-методическом пособии автора, которое лежит у каждого студента на столе [27]. Преподаватель указывает номер страницы и номер задания, и студенты сами находят эти задания.

Предлагаем варианты таких заданий.

Задания для 1-ой группы

1. Пользуясь толковыми словарями русского языка, объясните значение слов: *соответствие, согласовываться, противоречить, подлинный, вялый, уместный, градация, зависимость, пропаганда, уровень, предназначение*.

2. Составьте возможные варианты словосочетаний со словами.

3. Постарайтесь определить значение слов без словаря с помощью морфемного анализа: *разнообразие, однообразие, целесообразность*.

4. Разберите словосочетания: определите их тип и вид синтаксической связи: *Произносительные нормы, культура речи, употребление лексики, богатство интонаций, говорить однообразно, устная речь*.

6. Напишите эссе на тему: «Каким должен быть современный человек»

Задания для 2-ой группы

1. Составьте предложения из данных слов, не меняя порядка их расположения, и расставьте знаки препинания: *славянский, язык, образоваться, праславянский язык, который, восходит, индоевропейский, язык. Коренной, население, Россия, являются, носитель, русский, язык, который, относится, восточнославянский, группа*.

2. Произведите полный синтаксический разбор составленных вами предложений.

3. Пользуясь толковыми словарями русского языка, объясните значение следующих слов. Составьте словосочетания с данными словами: *действительность, явление, общенародный, индивидуальный, контекст, функционировать, творец*.

4. Подготовьте реферат на тему: «Образование — условие прогресса».

Задания для 3-ей группы

1. Выпишите из словаря по 5-7 слов-терминов, относящихся к сфере: а) экономики; б) политики; в) юриспруденции; г) медицины.

2. От каких глаголов и при помощи каких суффиксов образованы данные причастия. Определите вид, залог и время причастий: *выступавший, становящийся, посвященный, курировавший*.

3. Допишите окончания прилагательных в словосочетаниях. Составьте предложения с данными выше словосочетаниями.

Предпринимательск... деятельность, юридическ... лицо, правоспособн... субъект, денежн ... средства, совмести... эксплуатация, учредительн... договор, кажд... компаньон, материальн... ценности.

Выводы и конкретные предложения автора. Необходимо справиться с недоверием к студенту, изменить весь

стиль взаимоотношений с обучающимися. Время каждого занятия используется для соединения воспитания и развития студентов.

Главным достоинством заданий с дифференцированной помощью является полная занятость всех обучающихся, самостоятельно переходящая от уровня к уровню. На каждом предмете имеются свои возможности подготовки многоуровневых заданий.

Дифференциация обучения будет эффективной и действенной, так как такая педагогическая система, в которой студент рассматривается как самый заинтересованный участник своего развития, как деятель самовоспитания, саморазвития. А педагогическую деятельность такого преподавателя можно характеризовать как педагогическое сотрудничество и взаимопонимание. Ведь только при сотрудничестве, взаимопонимании, доверии обучающегося и обучаемого возможна передача знаний на высоком качественном уровне. Такая педагогическая система сложна, но этого требует время сегодняшнего дня.

Список библиографических ссылок

1. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994. 194 с.
2. Осмоловская И.М. Дифференциация обучения: за и против. *Школьные технологии*, 2001. №6. С. 16–18.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998. 256 с.
4. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. М., 2005. 144 с.
5. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
7. Моисеев В.Б. Информационные технологии в системе высшего образования. Пенза, 2002. 94 с.
8. Абасов З.А. Дифференциация обучения: сущность и формы. *Директор школы*, 1999. №8. С. 61–66.
9. Дзюба Е.А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ростов н/Д, 2010. 180 с.
10. Осмоловская И.М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики. *Вестник Томского государственного педагогического института. Серия Педагогика*, 1999. № 5(14). С. 6–12.
11. Рожина Л.Н., Цыркун Н.А., Василевский А.Б. и др. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Под ред. Л.Н. Рожиной. Минск: Народно асвета, 1992. 191 с.
12. Касаткина Е.С. Взаимосвязанное использование форм внешней и внутренней дифференциации в профильном обучении сельских школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Арзамас, 2006. 156 с.
13. Покровская С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах: пособие для учителей и руководителей школ, практических школьных психологов. Минск: Беларуская навука, 2002. 122 с.
14. Гроот де Р. Дифференциация в образовании. *Директор школы*, 1994. № 5. С. 57–65.
15. Шипулина Л.И. Управление процессом дифференцированного обучения учащихся с разными образовательными возможностями как способ их интеграции в основной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 175 с.
16. Tomlinson C.A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Second edition. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. 132 p.
17. Еркибаева Г.Г. Педагогическая технология Ж.А. Караева в начальной школе. *Казахстан в новом мире и проблемы национального образования: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию университета*. Жетысай: Сырдария, 2012. С. 77–82.
18. Еркибаева Г.Г. Қазақ тілін колледжде деңгейлеп оқыту. *Казахстан в новом мире и проблемы национального образования: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию университета*. Жетысай: Сырдария, 2012. С. 48–52.
19. Еркибаева Г.Г. Лингвометодическая модель индивидуально-дифференцированной методики обучения чтению. *Инновационные технологии в повышении качества образования и науки: Материалы международной научно-практической конференции*. Шымкент, 2010. С. 52–56.
20. Еркибаева Г.Г. Технология дифференцированного обучения на уроке русского языка. *Инновационные технологии в повышении качества образования и науки: Материалы международной научно-практической конференции*. Шымкент, 2010. С. 25–28.
21. Еркибаева Г.Г. Разноуровневая дифференциация на уроках русского языка. *Инновационные технологии в повышении качества образования и науки: Материалы международной научно-практической конференции*. Шымкент, 2010. С. 34–39.
22. Еркибаева Г.Г. Методы использования технологии дифференцированного обучения на уроке русского языка. *Қазақстанның ғылыми әлемі*. 2012. №5(45). С. 159–162.
23. Еркибаева Г.Г. Н.П. Гузик, Ж. Караев, Г.Г. Еркибаевалардың деңгейлеп оқыту технологиясы. *Казахстан в новом мире и проблемы национального образования: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию университета*. Жетысай: Сырдария, 2012. С. 132–136.
24. Еркибаева Г.Г. Место и роль дифференцированного обучения в обеспечении специализации учебного процесса для различных групп обучаемых. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. №1. С. 8–12.
25. Еркибаева Г.Г. Дифференцированное обучение учащихся на уроках технологии через творческие проекты. *Научные исследования: от теории к практике: Материалы международной научно-практической конференции*, 2016. С. 92–96.
26. Еркибаева Г.Г. Технология индивидуально-дифференцированного обучения на занятиях русского языка: учебное пособие. Туркестан, 2017. 176 с.

27. Еркибаева Г.Г. Задания и творческие работы по уровням – ТИДО на занятиях русского языка: учебно-методическое пособие. Туркестан, 2017. 110 с.
 28. Еркибаева Г.Г. Дифференциация обучения как важнейшее средство повышения качества знаний. *Наука и жизнь Казахстана*, 2018. С. 115–120.
 29. Еркибаева Г.Г. Индивидуально-дифференцированное обучение на занятиях русского языка: Материалы международной научно-практической конференции, 2017. С. 15–22.
 30. Еркибаева Г.Г. Роль технологии индивидуально-дифференцированного обучения в повышении качества знаний. *Наука, образование и культура*. 2017. № 9(24), декабрь. С. 128–136.
 31. Еркибаева Г.Г. Педагогические науки психолого-педагогические основы и критерии технологии индивидуально-дифференцированного обучения. *Научный журнал «United-Journal»*. Эстония. 2018. № 13/2018. С. 118–127.
- References**
1. Firsov, V.V. (1994). Differentiation of learning based on mandatory learning outcomes. Moscow. 194 p.
 2. Osmolovskaya, I.M. (2001). Differentiation of learning: the pros and cons. *School technology*. 6. 16–18.
 3. Selevko, G.K. (1998). Modern educational technologies: studies. allowance. Moscow. 256 p.
 4. Selevko, G.K. (2005). Technology education and training of children with problems. Moscow. 144 p.
 5. Bezrukova, V.S. (2000). Fundamentals of spiritual culture (encyclopedic dictionary of the teacher). Yekaterinburg. 937 p.
 6. Pedagogical encyclopedic dictionary. In B.M. Bim-Bad (Ed.). Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2002. 527 p.
 7. Moiseev, V.B. (2002). Information technology in higher education. Penza. 94 p.
 8. Abasov, Z.A. (1999). Differentiation of learning: the essence and forms. *Head teacher*. 8. 61–66.
 9. Dziuba, E.A. (2010). Internal differentiation as a factor in the formation of individual educational trajectories of students (Ph.D Dissertation in pedagogical sciences). Rostov on Don. 180 c.
 10. Osmolovskaya, I.M. (1999). Differential learning: some questions of theory and practice. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical Institute. Pedagogy series*. 5(14). 6–12.
 11. Rozhina, L.N., Tsyrukun, N.A., Vasilevsky, A.B. et al. (1992). Actual problems of differentiated education. In L.N. Rozhinoy (Ed.). Minsk: Folk asveta. 191 p.
 12. Kasatkina, E.S. (2006). The interrelated use of forms of external and internal differentiation in the profile training of rural schoolchildren (Ph.D Dissertation in pedagogic science). Arzamas. 156 p.
 13. Pokrovskaya, S.E. (2002). Differential education of students in secondary schools: a manual for teachers and school leaders, practical school psychologists. Minsk: Belarusian science. 122 p.
 14. Groot de R. (1994). Differentiation in education. *Head teacher*. 5. 57–65.
 15. Shchipulina, L.I. (2009). Managing the process of differentiated learning of students with different educational opportunities as a way to integrate them into the main secondary school (Ph.D Dissertation in pedagogical sciences). Moscow. 175 p.
 16. Tomlinson C.A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Second edition. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development. 132 p.
 17. Erkibaeva, G.G. (2012). Pedagogical technology Zh.A.Karaeva in elementary school. *Kazakhstan in the new world and problems of national education: Materials of the international scientific-practical conference dedicated to the 10th anniversary of the university*. Zhetisay: Syrdarya. 77–82.
 18. Erkibaeva, G.G. (2012). Kazak tilin kollezhderde dengeylep kytu. *Kazakhstan in the new world and the problems of national education: Materials of the international scientific-practical conference dedicated to the 10th anniversary of the university*. Zhetisay: Syrdarya. 48–52.
 19. Erkibaeva, G.G. (2010). Lingvo-methodical model of individually-differentiated methods of teaching reading. *Innovative technologies in improving the quality of education and science: Materials of the international scientific-practical conference*. Shymkent. 52–56.
 20. Erkibaeva, G.G. (2010). Technology differentiated learning in the Russian language lesson. *Innovative technologies in improving the quality of education and science: Materials of the international scientific-practical conference*. Shymkent. 25–28.
 21. Erkibaeva, G.G. (2010). Multilevel differentiation in Russian lessons. *Innovative technologies in improving the quality of education and science: Materials of the international scientific-practical conference*. Shymkent. 34–39.
 22. Erkibaeva, G.G. (2012). Methods of using the technology of differentiated learning in the Russian language lesson. *Қазақстанның ғылыми әлемі*. 5 (45). 159–162.
 23. Erkibaeva, G.G. (2012). N.P. Guzik, Z.Karaev, G.F.Yerkibayeva Lardyn Dengeylep oqytu tehnology. *Kazakhstan in the new world and the problems of national education: Materials of the international scientific-practical conference dedicated to the 10th anniversary of the university*. Zhetisay: Syrdarya. 132–136.
 24. Erkibaeva, G.G. (2015). The place and role of differentiated education in ensuring the specialization of the educational process for different groups of students. *International Journal of Experimental Education*. 1. 8–12.
 25. Erkibaeva, G.G. (2016). Differentiated education of students in technology lessons through creative projects. *Scientific research: from theory to practice: Materials of the international scientific-practical conference*. 92–96.
 26. Erkibaeva, G.G. (2017). The technology of individually-differentiated learning in the Russian language classes: a textbook. Turkestan. 176 p.
 27. Erkibaeva, G.G. (2017). Assignments and creative work on the levels - TIDO in the classroom of the Russian language: a teaching aid. Turkestan. 110 p.
 28. Erkibaeva, G.G. (2018). Differentiation of education as the most important means of improving the quality of knowledge. *Science and life of Kazakhstan*. 115–120.
 29. Erkibaeva, G.G. (2017). Individual-differentiated instruction in the Russian language classes: *Materials of the international scientific-practical conference*. 15–22.
 30. Erkibaeva, G.G. (2017). The role of technology of individually differentiated learning in improving the quality of knowledge. *Science, education and culture*. 9 (24), December. 128–136.
 31. Erkibaeva, G.G. (2018). Pedagogical sciences of psycho-pedagogical foundations and criteria for technology of individually-differentiated learning. *Scientific journal "United-Journal"*. Estonia. 13/2018. 118–127.

YERKIBAYEVA Gulfairuz,

Professor of World Languages Department,
H. A. Yasavi International Kazakh-Turkish University,
e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru

ELABORATION AND APPLICATION OF TECHNOLOGY OF INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED TEACHING AT THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract. Introduction. A modern teacher should operatively perceive what is new, which becomes most relevant in matters of education, own technologies that allow him to form a person who seeks, striving for self-knowledge, self-determination, self-realization.

The purpose. Identifying the individual abilities of students, it is necessary to develop their ability to think deeply, originally, freely and emotionally. The teacher can make difficult tasks easy, thereby helping students to master the program material.

The methods. To determine the level of knowledge of the Russian language at the first lesson they are offered the following tasks:

1. Translation of text, reading and retelling small text
2. Test assignments.
3. Essay "My hobby"

Results. We divide students into groups: strong, medium, poorly performing - groups 1, 2, 3. 1 group – students with a high level of mastering, with high cognitive abilities, able to work independently, perform tasks of increased difficulty. Group 2 - students with an average level of ability. For them, it is necessary to create conditions for progress in development and gradual transition to the 1st group. Working with this group, you need to develop the ability to educate independence, self-reliance. Group 3 - students with low academic performance, as a result of their pedagogical neglect or low abilities. This group has to pay special attention, support, help to learn the material, work only with them in class for some time, while the 1st and 2nd groups work independently. Systematic work with them helps some students go to work in 2 or 1 groups.

Originality. The author of the article has been dealing with this problem for more than 40 years, has devoted more than 20 works to this problem, including a textbook, an educational and methodological manual, developed this technology, received copyright (No. 0457 dated February 15, 2018), author technology (TIDO-technology individually -differentiated training) was introduced into the educational process of the International Kazakh-Turkish University named after Kh.A.Yasavi (Implementation Act dated February 8, 2018).

Conclusion. It is necessary to cope with distrust of the student, change the whole style of relationships with students. The time of each class is used to combine education and development of students.

The main advantage of tasks with differentiated assistance is the full employment of all students, independently moving from level to level. Each subject has its own possibilities of preparing multi-level tasks.

Differentiation of training will be effective and efficient, since such a pedagogical system, in which the student is considered as the most interested participant in his development, as an activist of self-education, self-development. And the pedagogical activity of such a teacher can be characterized as pedagogical cooperation and mutual understanding.

Keywords: technology of individually differentiated learning, driving forces; level of motivation.

Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 30.09.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-20-31
ORCID 0000-0001-9755-3645

YILDIRIM Ahmet,

Director of Esencay Middle School, Tasova, Amasya, Turkey;
PhD Student of Educational Administration, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: aahmetyil@hotmail.com

UDC 378

LEADERSHIP QUALITIES OF YOUTH

Abstract. In this study, it is aimed to examine the youth leadership characteristics of graduate students. Research is in the scanning model. Youth Leadership specialties scale was used as a data collection tool. The study included 216 students from the Educational and scientific institution of pedagogical education, social work and art of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy in 2017–2018 academic year. Data collected were analyzed using Mann Whitney-U and Kruskal Wallis from nonparametric tests. Descriptive factor analysis (AFA) and confirmatory factor analysis (DFA) were performed for structural validity of the scale. According to the analysis results, the scale consists of 40 items and 9 factors. These factors have been identified as challenge and goal setting, Communication, Group skills, confidence and confidence, decision-making skills, problem-solving skills and responsibility. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient calculated for reliability of

the whole scale was determined as 922. The results of the research according to the characteristics of youth leadership has been influenced by several factors.

Keywords: Youth; Leadership; Youth Leadership; Student Leadership; Youth Leadership Characteristics Scale.

INTRODUCTION

Young people are affected by rapid change and transformation in today's world and are dealing with personal and social problems. In addition, they have difficulty in discovering and managing themselves. In order to overcome these challenges, it has become even more important to prepare young people for the future in terms of different skills. In this context, it can be said that determining

leadership characteristics, building leadership capacity and developing them are important [1].

Leadership

Management, which began to progress as a science from the old times, has made various definitions of leadership along with the pioneers of science, some assumptions and models have been enriched and various ideas of leadership have come up. Leadership is an English word and the word is “lead” as its original verb. In other languages, management in English is not a word that reflects exactly the words “management” and “administration”, but rather a word that meets leadership, which is a necessary and important subject of study. In Turkish, although the word “leadership” and “satisfactory” are suggested, the word “leadership” is used in general [2].

Hemhill and Coons [3] defined leadership as the behaviour of an individual who directed the actions of a group towards a shared goal. According to Burns [4], leadership is the activation of corporate, psychological, political and other resources by individuals to predict, uncover and increase what their followers want [5].

B. Bass [6] leadership is a group process, a matter of personality, influence, persuasion, power relations, and the tool of achieving organizational objectives, or as a combination of structure refers to the establishment of this behavior.

According to T. Yildirim et al. [7, p. 438], understanding leadership change is the requisite for managing it, but it is not enough. Managers who will do this must have leadership qualities. Every

manager is not a good leader. It is enough to define leadership to see the relationship between change and leadership. There are three characteristics that a good leader should have: 1) Vision 2) persuasion 3) ability to motivate. In other words, he has a leading vision. The point to be reached knows. Then it brings people under this vision. He convinces them to think and act accordingly. Big goals require great efforts. Therefore, it is not enough for people to be convinced at first. They need to be constantly motivated on the long road that they need to walk. Otherwise, the excitement will go out in the short term and you will not be able to realize the vision (trf. S. Unal [8, c. 52]).

Youth Leadership

Youth leadership can be considered as a separate competence area, encompassing features such as team work, responsibility and ownership in youth development. Youth development also covers the field of youth leadership competencies and looks more holistic in adolescence A. Edelman et al. [9]. It is observed that the field of leadership is related to different areas of youth development. In fact, the two concepts intersect in particular places for their purposes [10]. According to W. Wheeler and C. Edelbeck [11], youth development activities and youth leadership are separated from each other at this point: youth development activities focus on empowering young people for adolescents' problems and coping with problems (trf. [1]). The leadership characteristics of young people are shown in Table 1 below:

Table 1

Leadership Qualities Seen in Young People

Features	Fund
<i>Problem solving skills</i>	Addison, 1985; Karnes, and Bean, 1990; Meyer, 1995; Central Michigan Uniandrsity, 2004:5; ACUI, 2005
<i>Target setting</i>	Addison, 1985; Anyon vd., 2007
<i>Decision-making skills</i>	Addison, 1985; Fertman and Long, 1990; Fertman and Linden, 1999; Joy, Yang and Farzanehkia, 2000; ACUI, 2005; Anyon vd., 2007
<i>Group skill</i>	Addison, 1985; Meyer, 1995; ACUI, 2005; Conner and Strobel, 2007; Kouzes and Posner, 2007; Ayres ,1987'den akt.,Horstmeier and Ricketts, 2009; Youthbuild, 2015

<i>To know individual and group values</i>	Meyer, 1995; ACUI, 2005; Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin, and Thurber, 2007; Kouzes and Posner, 2007; Amiranzadeh, 2012
<i>Oral and written communication skills</i>	Addison, 1985; Fertman and Long, 1990; Meyer, 1995; Zeldin and Camino, 1999; Zimmerman and Burkhardt, 1999a, 1999b; CMU, 2004, s. 5; Conner and Strobel, 2007
<i>Motivation</i>	ACUI, 2005; Anyon vd., 2007; Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin, and Thurber, 2007; Amiranzadeh, 2012
<i>Social and moral responsibility, sense of commitment</i>	Addison, 1985
<i>Conflict management and solving</i>	Addison, 1985; Fertman and Long, 1990; Zimmerman and Burkhardt, 1999a, 1999b; ACUI, 2005; ILA, 2009
<i>Stress management</i>	Fertman and Long, 1990; Fertman and Linden, 1999; CMU, 2004
<i>Recognize yourself</i>	ACUI, 2005; Linden and Fertman, 1998'den akt., Conner and Strobel, 2007; Anyon vd., 2007; CAS, 2009; Ayres, 1987'den akt., Horstmeier and Ricketts, 2009; Meadows, 2012; Amiranzadeh, 2012
<i>Managing yourself</i>	CMU, 2004:5
<i>Emotional intelligence</i>	ACUI, 2005; Youthbuild, 2015
<i>Self-regulation</i>	CMU, 2004:5
<i>administration</i>	CMU, 2004:5; Youthbuild, 2015; CAS, 2009
<i>Becoming a Model</i>	Fertman and Linden, 1999; ACUI, 2005; Kouzes and Posner, 2007.
<i>Critical thinking</i>	Karnes, and Bean, 1990; Anyon vd., 2007; Conner and Strobel, 2007
<i>Risk-taking</i>	Drum, 1988; Kouzes and Posner, 2007
<i>To cause positive change</i>	Rosch and Anthony, 2012: 43

METHOD

This section includes the type and pattern of the research, sampling, data collection tools, data collection processes, and data analysis.

Model Of Research

This is a research on the descriptive survey model to identify the youth leadership characteristics of the students of the National Institute of Education-Scientific pedagogical education at the Bohdan Khmelnytsky National University in the Cherkassy region of Ukraine. This model is scanning the universe or a group of samples or samples to be taken from it in order to reach a general judgment about

the universe in a universe of many elements [12, p. 77–79].

Universe

The research universe is composed of the students of the Bohdan Khmelnytsky National University Institute of Education-Scientific pedagogical education, the year 2017–18. During this period, 216 students from 250 students studying at the institute completed the questionnaire. The personal characteristics of the group (gender, age, class, number of siblings, mother and father levels of learning, family income, number of books read in a month and family attitude) were revealed:

Table 2.

Frequency and Percentage Distributions
of Sample Group Demographic Information

Variants	1	2	3	4	5	6	Total
	Male	Female					–
Gender	<i>n</i> 15	201					216
	% 6.9	93.1					100
	17 –	18	19	20	21 +		–
Age	<i>n</i> 23	66	54	41	32		216
	% 10.6	30.6	25	19	14.8		100
	1	2	3	4			–
Class	<i>n</i> 78	36	65	37			216
	% 36.1	16.7	30.1	17.1			100
	1	2	3	4	5 +		–
Sibling	<i>n</i> 82	80	34	8	12		216
	% 38	32	15.7	3.7	5.6		100
Mother Education Status	Primary	Middle	High	University		Other	–
	<i>n</i> 4	27	61	102		22	216
	% 1.9	12.5	28.2	47.2		10.2	100
Father Education Status	Primary	Middle	High	University		Other	–
	<i>n</i> 1	30	79	72		34	216
	% 0.5	13.9	36.6	33.3		15.7	100

Analysis of Data

The data collected as a result of the research were encoded in digital environment and made using the SPSS 17.0 (Statistical pack age for the Social Sciences) Program. First of all, according to the personal data sheet survey, gender, age, class, number of siblings, level of education of mother and father, family income, number of books read in one month and family attitude responses, frequency and percentage distributions were obtained. In this way, distribution of sample group was investigated according to demographic differences. In this context:

1. The homogeneity test was conducted while examining the effect of each variable on youth leadership. The results of the analysis of variance (Anova) and the non-parametric Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U tests were used for the non-parametric variables.

2. When differentiation is detected as a result of Anova, multivariate LSD tests between variance to determine the variable,

3. A non-parametric Mann Whitney-U test was used to determine the variable when the difference was determined as a result of the Kruskal Wallis test.

Manicures were tested at Level 05, other manicure levels were also specified and the findings were presented in tables for the purposes of the study.

FINDINGS

Below are the findings of the students' perceptions of youth leadership characteristics.

The reliability test of the youth leadership characteristics scale was conducted and was found as 922.

The Mann Whitney U test is shown in Table 3 to examine the effect of youth leadership characteristics scores on gender variables.

Table 3

Non-Parametric Mann Whitney-U Test Results According to Gender Variables
of youth Leadership Characteristics

Leadership features	Gender	n	Sequence average	The sum of the sequence	U	Z	p
Struggle and target setting	Female	201	108.46	21800.00	1499.000	-0.036	.970
	Male	15	109.07	1636.00			
Communicating	Female	201	109.12	21932.50	1383.500	-0.532	.594
	Male	15	100.23	1503.50			
Group skill	Female	201	107.98	21704.00	1403.000	-0.448	.654
	Male	15	115.47	1732.00			
Confidence and Being reliable	Female	201	107.43	21593.00	1292.000	-0.926	.354
	Male	15	122.87	1843.00			
Decision making skills	Female	201	108.31	21770.00	1469.000	-0.165	.868
	Male	15	111.07	1666.00			
Problem solving skills	Female	201	107.39	21584.50	1283.500	-0.968	.333
	Male	15	123.43	1851.50			
Liability and responsibility	Female	201	107.73	21654.00	1353.000	-0.664	.506
	Male	15	118.80	1782.00			

In Table 3, non-parametric Mann Whitney-U test results were presented to determine whether the subscales of youth leadership characteristics differ significantly from gender.

In terms of gender variables, there was no statistically significant difference between female students and male students ($p > .05$).

The Kruskal Wallis-H test is shown in Table 4 to examine the effect of youth leadership characteristics scores on age variables.

Table 4

Kruskal Wallis-H Test Results of youth Leadership Characteristics According
to Students Age Variable

Leadership features	Groups	n	X _{sıra}	X ²	SD	p
Struggle and target setting	17 and – age	23	107.04	3.59	4	.463
	18 age	66	111.28			
	19 age	54	95.68			
	20 age	41	118.26			
	21 and + age	32	112.92			
Communicating	17 and – age	23	81.63	8.63	4	.071
	18 age	66	112.11			
	19 age	54	100.21			
	20 age	41	125.52			
	21 and + age	32	112.53			
Group skill	17 and – age	23	82.56	8.66	4	.070
	18 age	66	122.68			
	19 age	54	99.38			
	20 age	41	109.45			
	21 and + age	32	112.00			
Confidence and Being reliable	17 and – age	23	114.06	13.98	4	.007
	18 age	66	124.31			
	19 age	54	83.14			
	20 age	41	106.90			

Leadership features	Groups	n	X _{sira}	X ²	SD	p
<i>Decision making skills</i>	21 and + age	32	116.70	5.05	4	.282
	17 and – age	23	99.39			
	18 age	66	118.39			
	19 age	54	94.98			
	20 age	41	111.30			
<i>Problem solving skills</i>	21 and + age	32	113.85	1.40	4	.843
	17 and – age	23	94.84			
	18 age	66	111.72			
	19 age	54	110.87			
	20 age	41	107.02			
<i>Liability and respomsi-bility</i>	21 and + age	32	109.54	3.21	4	.522
	17 and – age	23	111.50			
	18 age	66	114.56			
	19 age	54	97.89			
	20 age	41	103.70			
	21 and + age	32	117.87			

In Table 4, non – parametric Kruskal Wallis-H test results were presented in order to determine whether the subscales of youth leadership characteristics differ significantly from age variables.

When the level of youth leadership was examined in terms of age, a statistically significant difference was observed between age variable and trust sub-dimension of trust ($\chi^2=13.98$; $p<.05$).

Given the average range of groups, it is observed that those 18 years of age have the lowest level of confidence and reliability, followed by those 21 years and older, those 17 years and six years, those 20 years and those 19 years, respectively. After this result, the Mann Whitney-U test

was used to determine which groups of differences were related.

When we look at the age range of confidence and confidence subscale as age variables, there was a statistically significant difference between 18 and 19 years of age in favor of 18 years of age ($U=1104.00$; $p<.05$).

There was a statistically significant difference between 19 years and 21 years and above in favor of 21 years and above ($U= 595.00$; $p<.05$).

The Kruskal Wallis-H test is shown in Table 5 in order to examine the effect of youth leadership characteristics scores on class variables.

Table 5.

Kruskal Wallis-H Test Results of youth Leadership Characteristics According to Students' Class Variable

Leadership features	Groupa	n	X _{sira}	X ²	SD	p
<i>Struggle and target setting</i>	1st class	78	112.35	6.66	3	.084
	2nd class	36	127.26			
	3rd class	65	102.78			
	4th class	37	92.14			
<i>Communicating</i>	1st class	78	111.58	0.51	3	.915
	2nd class	36	110.90			
	3rd class	65	105.55			
	4th class	37	104.82			
<i>Group skill</i>	1st class	78	114.05	6.48	3	.090
	2nd class	36	123.18			
	3rd class	65	104.83			
	4th class	37	88.93			
<i>Confidence and Being reliable</i>	1st class	78	127.45	17.07	3	.001
	2nd class	36	118.86			
	3rd class	65	88.40			
	4th class	37	93.75			
<i>Decision making skills</i>	1st class	78	122.76	8.57	3	.036
	2nd class	36	112.52			
	3rd class	65	98.60			
	4th class	37	91.89			

Leadership features	Groupa	n	X _{sira}	X ²	SD	p
<i>Problem solving skills</i>	1st class	78	116.87	7.49	3	.058
	2nd class	36	110.38			
	3rd class	65	111.46			
	4th class	37	83.79			
<i>Liability and respomsibility</i>	1st class	78	115.12	5.83	3	.120
	2nd class	36	119.36			
	3rd class	65	105.79			
	4th class	37	88.72			

In Table 5, non – parametric Kruskal Wallis-H test results were presented in order to determine whether the subscales of youth leadership characteristics differ significantly from the class variable.

A statistically significant difference was observed between the class variable and the sub-dimension of trust and trust when looking at the level of youth leadership characteristics in terms of class variables ($\chi^2=17.07$; $p<.05$).

When we look at the level of youth leadership characteristics in terms of class variables, there was a statistically significant difference between the class variable and the sub-dimension of decision making skills ($\chi^2=8.57$; $p<.05$).

Considering the row averages of groups, the bottom-dimension of reliability and reliability is the highest level of 1.the class is owned by those who do this, respectively.the ones in Class, 4.those of you at the age of 3.those who are in the class are watching.

Given the row averages of the groups, decision making skills sub-size, maximum level 1.the class is owned by those who do this, respectively.the ones in Class, 3.class year-olds, 4.those who are in the class are watching. After these results, the Mann Whitney-U test was used to determine which groups of differences were related.

As a result of the Mann Whitney-U test, the confidence and reliability subscale

is considered as class variables.class 3.Class 1.there was a statistically significant difference in favor of the Class ($U=1634.00$; $p<.05$). When you look at the child dimension of trust and trust as class variables, you see that 1.Class 4.Class 1.there was a statistically significant difference in favor of the Class ($U=978.50$; $p<.05$). When you look at the child dimension of trust and trust as class variables, you see 2.Class 4.between Class 2 and Class 2.statistically significant difference in class favor ($U=839.00$; $p<.05$).

As a class variable to the lower dimension of Decision-Making Skills, 1.class 3.Class 1.there was a statistically significant difference in favor of the Class ($U=1971.50$; $p<.05$). As a class variable to the lower dimension of Decision-Making Skills, 1.Class 4.Class 1.there was a statistically significant difference in favor of the Class ($U= 1027.0$; $p<.05$).

Kruskal Wallis-H test was used to examine the effect of Youth Leadership Characteristics scores on the number of siblings and there was no statistically significant difference.

The Kruskal Wallis-H test to examine the effect of the Youth Leadership Characteristics scores on the mother's education level variable is shown in Table 6.

Table 6

The Results of Kruskal Wallis-H Test According to the Parental Learning Level Variable of the Students of Youth Leadership Characteristics

Leadership features	Groups	n	X _{sira}	X ²	SD	p
<i>Struggle and target setting</i>	Primary School	4	55.87	11.68	4	.020
	Middle School	27	117.66			
	High School	61	105.21			
	University	102	117.17			
	Other	22	75.70			
<i>Communicating</i>	Primary School	4	42.37	7.08	4	.131
	Middle School	27	125.50			
	High School	61	107.00			
	University	102	109.54			
	Other	22	98.93			
<i>Group skill</i>	Primary School	4	81.87	5.16	4	.271
	Middle School	27	119.44			

Leadership features	Groups	n	$\bar{X}_{sira}$	X^2	SD	p
	High School	61	106.67	3.07	4	.546
	University	102	112.76			
	Other	22	85.20			
	Primary School	4	68.62			
	Middle School	27	116.25			
<i>Confidence and Being reliable</i>	High School	61	110.23	2.42	4	.658
	University	102	109.72			
	Other	22	95.72			
	Primary School	4	96.00			
	Middle School	27	114.37			
<i>Decision making skills</i>	High School	61	105.39	7.00	4	.135
	University	102	112.68			
	Other	22	92.79			
	Primary School	4	114.25			
	Middle School	27	127.11			
<i>Problem solving skills</i>	High School	61	104.41	6.91	4	.140
	University	102	111.50			
	Other	22	82.00			
	Primary School	4	85.25			
	Middle School	27	126.57			
<i>Liability and responsibility</i>	High School	61	109.72	6.43	4	.169
	University	102	109.63			
	Other	22	81.88			
	Primary School	4	85.25			
	Middle School	27	126.57			

The results of the non-parametric Kruskal Wallis-H test were presented in Table 6 to determine whether the subscales of youth leadership characteristics differ significantly from the maternal learning status variable.

When we look at the level of youth leadership in terms of maternal learning level variables, there was a statistically significant difference between the desire to fight with the mother learning level variable and the target setting subscale ($\chi^2=11.68$; $p<.05$). After this result, the Mann Whitney-U test was used to determine which groups of differences were related.

When we look at the sub-size of the struggle request and target setting as the maternal learning level variable, there was a statistically significant difference between

primary school and University in favor of the University ($U= 79.50$; $p<.05$).

When we look at the sub-size of the struggle request and target setting as the maternal learning level variable, there was a statistically significant difference between the secondary school and the other in favor of the secondary school ($U= 192.00$; $p<.05$).

When we look at the sub-size of the Fight Request and target setting as the maternal learning level variable, there was a statistically significant difference between the University and the other in favor of the University ($U= 660.00$; $p<.05$).

Kruskal Wallis-H test conducted to examine the effect of the Youth Leadership Characteristics scores on the father's education level variable is shown in Table 7.

Table 7

The Results Of Kruskal Wallis-H Test According to the Student Learning Level Variable of The Youth Leadership Characteristics of the Students

Leadership features	Groups	n	$\bar{X}_{sira}$	X^2	SD	p
<i>Struggle and target setting</i>	Primary School	1	70.50	4.99	4	.288
	Middle School	30	107.63			
	High School	79	112.87			
	University	72	114.19			
	Other	34	88.16			
<i>Communicating</i>	Primary School	1	91.50	4.99	4	.369
	Middle School	30	103.18			
	High School	79	103.67			
	University	72	120.68			
	Other	34	99.10			
<i>Group skill</i>	Primary School	1	150.50	6.43	4	.169
	Middle School	30	107.93			

Leadership features	Groups	n	$\bar{X}_{sira}$	X^2	SD	p
	High School	79	111.39			
	University	72	115.99			
	Other	34	85.16			
Confidence and Being reliable	Primary School	1	95.50	5.62	4	.229
	Middle School	30	103.15			
	High School	79	117.03			
	University	72	111.28			
	Other	34	87.88			
Decision making skills	Primary School	1	49.50	4.86	4	.302
	Middle School	30	107.31			
	High School	79	110.77			
	University	72	115.80			
	Other	34	90.52			
Problem solving skills	Primary School	1	27.50	7.44	4	.114
	Middle School	30	117.76			
	High School	79	107.21			
	University	72	116.84			
	Other	34	88.01			
Liability and responsi-bility	Primary School	1	66.50	10.60	4	.031
	Middle School	30	129.06			
	High School	79	114.91			
	University	72	105.71			
	Other	34	82.58			

The results of the non – parametric Kruskal Wallis-H test were presented in Table 7 to determine whether the sub-dimensions of youth leadership characteristics differ significantly from the father learning status variable.

There was a statistically significant difference between the parental level variable and the liability and liability subscale ($\chi^2=10.60$; $p<.05$). After this result, the Mann Whitney-U test was used to determine which groups of differences were related.

When we look at the sub-dimension of responsibility and responsibility as the father Education Level variable, there was a statistically significant difference between the secondary school and the other in favor of secondary school ($U= 288.50$; $p<.05$).

When we look at the sub-dimension of responsibility and responsibility as a father learning level variable, there was a significant difference between high school and high school in favor of high school ($U=957.50$; $p<.05$).

The Kruskal Wallis-h test was conducted to examine the effect of youth leadership characteristics scores on the number of monthly books and monthly family income variables, and there was no statistically significant difference.

The Kruskal Wallis-H test to examine the effect of the Youth Leadership Characteristics scores on the family attitude variable is shown in Table 8.

Table 8

Kruskal Wallis-H Test Results According To The Student's Family Tutum of Youth Leadership Characteristics

Leadership features	Groups	n	$\bar{X}_{sira}$	X^2	SD	p
Struggle and target setting	Reassuring and consulting.	182	114.53	11.01	3	.004
	Extreme requester and protectionist	17	80.32			
	Forced everything	17	72.02			
Communicating	Reassuring and consulting.	182	113.30	7.92	3	.019
	Extreme requester and protectionist	17	93.73			
	Forced everything	17	71.79			
Group skill	Reassuring and consulting.	182	113.22	8.21	3	.016
	Extreme requester and	17	96.55			

Leadership features	Groups	n	X _{sira}	X ²	SD	p
<i>Confidence and Being reliable</i>	protectionist					
	Forced everything	17	69.82			
	Reassuring and consulting.	182	114.79			
	Extreme requester and protectionist	17	91.55	14.29	3	.001
	Forced everything	17	58.02			
	Reassuring and consulting.	182	114.03			
<i>Decision making skills</i>	Extreme requester and protectionist	17	79.00	9.19	3	.010
	Forced everything	17	78.70			
	Reassuring and consulting.	182	111.16			
<i>Problem solving skills</i>	Extreme requester and protectionist	17	102.02	2.68	3	.262
	Forced everything	17	86.44			
	Reassuring and consulting.	182	114.39			
<i>Liability and responsi-bility</i>	Extreme requester and protectionist	17	96.41	13.70	3	.001
	Forced everything	17	57.47			

In Table 8, non – parametric Kruskal Wallis-H test results were presented in order to determine whether the subscales of youth leadership characteristics differ significantly from the family attitude variable.

When we look at the level of youth leadership characteristics in terms of family attitudes variable, there was a statistically significant difference between the desire to fight against the family attitude variable and the target setting subscale ($\chi^2=11.01$; $p<.05$). When we look at the level of youth leadership characteristics in terms of the family attitude variable, there was a statistically significant difference between the family attitude variable and the sub-dimension of communication ($\chi^2=7.92$; $p<.05$). There was a statistically significant difference between the family attitude variable and the sub-dimension of Group skills when the level of youth leadership characteristics was compared with the family attitude variable ($\chi^2=8.21$; $p<.05$). When we look at the level of youth leadership characteristics in terms of family attitude variables, there was a statistically significant difference between the family attitude variable and the sub-dimension of trust and trust ($\chi^2=14.29$; $p<.05$). When we look at the level of youth leadership characteristics in terms of family attitude variables, there was a statistically significant difference between the family attitude variable and the lower dimension of decision-making skills ($\chi^2=9.19$; $p<.05$). A statistically significant difference was observed between the family attitude variable and the liability subscale ($\chi^2=13.70$; $p<.05$). After these results, the

Mann Whitney-U test was used to determine which groups of differences were related.

When we look at the family attitude variable in the Fight Request and target setting subscale, there was a statistically significant difference between reassuring and opinion consultation and overly trusting and advocate in favor of opinion consultation ($U=1051.0$; $p<.05$).

As a family attitude variable to the lower dimension of decision-making skills, there was a statistically significant difference between reassuring and opinion consultation and overly trusting and protectionist in favor of opinion supervision ($U=1043.5$; $p<.05$).

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

There was no statistically significant difference in the gender dimension of the youth leadership characteristics of the participants. This result supports some research [13–15], and does not support some research [16–18].

The characteristics of the students who participated in the study differed statistically from the age of the children in terms of their confidence and reliability in the sub-dimensions of youth leadership. According to this, the size of reliability and reliability were found to be higher in younger people. This result supports the research of R. Cansoy and S. Turan [1] and does not support the research of M. Sutter and M. Kocher [19].

It was found that the characteristics of the students who participated in the study differ statistically from the class variables in terms of their ability to trust and to be reliable and to decide on the sub-

dimensions of youth leadership. According to this result, 1. by showing confidence and becoming reliable students in the class with a higher participation of this substance, and decision-making skills decision-making skills of High students in the first class of the variables can be said to be safe and secure.

There was no statistically significant difference in the number of siblings of the children involved in the study. This result of the research supports R. Cansoy and S. Turan [1] research.

The characteristics of the students who participated in the study were found to differ statistically from the mother's learning level variables and the desire to struggle from the sub-dimensions of the youth leadership characteristics. According to this result, students who graduate from their mothers are more successful in showing their goals and wishes. These findings support some studies and do not support others. In S. Açıık's [17] study, there was no difference between the problem solving sub-dimension and the parent education level. Similarly, the decision-making behaviour of the university students in Gürçay's [20] study does not change according to the level of education of parents (Yiğit, [21]; Saygılı, [22]).

The characteristics of responsibility and responsibility of the students who participated in the study were found to differ statistically from the level of the father's learning variables. In a similar study, communication skills vary positively depending on Father education level (Dalkılıç, [23]) and as the mother education level increases, positive communication can be established with children and democratic attitude increases (Inceoglu and others, trf. Dalkılıç, [23]). Especially at this age, individuals make their decisions with social content in a more friendly environment (Bednar and Fisher, [24]).

There was no statistically significant difference between the number of books and the monthly family income of the participants in the study.

It was found that the responsibility and responsibility characteristics of the students who participated in the study were statistically different from the family attitude variables. According to this result, it can be argued that the students who are confident in their behaviour and whose ideas are given importance are more

effective in showing leadership characteristics and have a positive role in developing youth leadership characteristics.

References

1. Cansoy, R., & Turan, S. (2016). Youth leadership characteristics scale: reliability and validity study. *Turkish Journal Of Education*. 1(1). 19–39.
2. Şişman, M. (2014). Teaching leadership. Pegem A Publishing.
3. Hemphill, J.K., & Coons, A.E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R.M. Stodgill and A. E. Coons (Eds.). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus. Ohio: Bureau of Business Research, Ohio State University. 6–38.
4. Burns, J.M. (1978). Leadership. *The Vision Organizational Dynamics*. New York: Harper and Row. Vol. 19. 3. 19–31.
5. Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). Leadership in education management: theory, research and practice. Pegem Citation Index, 001–461.
6. Bass, B.M. (1990). The Bass and Stodgill handbook of leadership. New York: Free Press
7. Yildirim, T. (1995), Harris, A.B., Aharony, A. and Entin-Wohlman, O. Phys. Rev. B 52, 10239.
8. Ünal, S. (2000). The Relationship Between Quality Management and Presented with Preschool Education Institutions. Istanbul: Marmara University.
9. Edelman, A., Gill, P., Comerford, K., Larson, M. ve Hare, R. (2004). Youth Development And Youth Leadership: A Background Paper. Washington: Institute For Educational Leadership, National Collaborative On Workforce And Disability For youth, DC. Retrieved from <http://www.state.nj.us/dcf/documents/behavioral/providers/YouthDevelopment.pdf>,
10. Kress, C.A. (2006). Youth Leadership And Youth Development: Connections And Questions. *New Directions for Youth Development*. 109. 45–56.
11. Wheeler, W., ve Edlebeck, C. (2006). Leading, learning, and unleashing potential: Youth leadership and civic engagement. *New Directions for Youth Development*. 109. 89–97.
12. Karasar, N. (2007). Scientific research method. (seventeenth edition). Ankara: Nobel Publications.
13. Çeşit, C. (2011). Examination of problem solving skills and self-esteem levels of high school students who are not receiving and receiving art education (*unpublished master's thesis*). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
14. Tekeli, Ş.G. (2010). A comparison between high school senior students and university students: academic self-efficacy, control focus, coping with stress and problem solving skills (*unpublished doctoral thesis*). Ankara University, Ankara.
15. Çilingir, A. (2006). Comparison of social skills and problem solving skills of general high school students (*unpublished master's thesis*). Atatürk University, Erzurum.
16. Çetinkale, E. (2006). 11 Examination of the relationship between the control focus, problem solving skills and perceived parent attitudes of the class students in terms of gender and academic field variables (*unpublished master's thesis*). Selcuk University, Konya.
17. Açıık, S. (2013). Study of the relationship between high school students' learning styles and problem-solving skills (*unpublished master thesis*). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
18. Yılmaz, E. (2013). High School 9 and 10 investigation of the relationship between internet dependency levels and problem solving skills of grade students in terms of various variables (*unpublished master's thesis*). Marmara University, Istanbul.

19. Sutter, M., & Kocher, M.G. (2007). Trust and trustworthiness across different age groups. *Games and Economic Behavior*. 59(2). 364–382.
20. Gürçay, S. (2001). The relationship of decision-making behaviors with self-esteem and problem-solving skills in adolescents.
21. Yiğit, A. (2005). Assessment of High School students' decision-making behavior by some variables (Unpublished Master's Thesis). Ege University, Izmir, Turkey.
22. Saygılı, H. (2000). Examination of the relationship between Problem Solving Skills and social and personal harmony. Atatürk University: Institute Of Social Sciences : (Unpublished Master's Thesis).
23. Dalkılıç, M. (2006). Investigation of problem solving and communication skills perceived by high school students in relation to parents and adolescents according to some variables (Unpublished Master's Thesis). Ege University, Izmir, Turkey.
24. Bernard, E.D. and Fisher, T.D. (2003). Peer referencing in adolescent decision making as function of perceived parenting style. *Adolescence*, 38 (152): 608-621.

ЙИЛДИРИМ Ахмет,

директор середньої школи в Есенсе, Тасова, Амасья, Туреччина;
аспірант, освітній менеджмент, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: aahmetiyil25@gmail.com

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ МОЛОДІ

Анотація. Метою дослідження ставилося вивчення особливостей молодіжного лідерства аспірантів. Дослідження виконувалося у вигляді сканування. Як інструмент збору даних використовувалася шкала спеціальностей молодіжного лідерства. У дослідженні взяли участь 216 студентів з Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького в 2017–2018 навчальному році. Зібрані дані було проаналізовано за допомогою непараметричних методів Манна-Уїтні і Крускала-Уолліса. Для структурування валідності результатів були проведені описовий факторний аналіз (AFA) і конфірмаційний факторний аналіз (DFA), що дозволило охопити 40 позицій і 9 чинників.

Ці чинники були визначені основою для постановки цілей, реалізації комунікації, групових навичок, впевненості у собі, уміння приймати рішення, брати відповідальність на себе. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості Альфа Кронбаха, розрахований для надійності всієї шкали, склав 0,922. Виділено кілька чинників, що вплинули на результати дослідження за характеристиками молодіжного лідерства.

Ключові слова: молодь; лідерство; молодіжне лідерство; студентське лідерство; масштаб характеристик молодіжного лідерства.

Одержано редакцією 04.09.2018
Прийнято до публікації 18.09.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-31-36
ORCID 0000-0002-6353-9332

ІЛЬЄНКО Олена Львівна,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова,
e-mail: lenailiyenko@yahoo.com

УДК 378(477):33.012.334

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ

У статті проаналізований процес формування компонентів конкурентоспроможності майбутніх економістів під час навчання в ЗВО, зокрема потребово-мотиваційного, когнітивно-операційного й рефлексивно-оцінного компонентів, що входять до змісту цієї конкурентоспроможності. Розглянуто докладно роль і значення потребово-мотиваційного компонента в навчанні майбутнього фахівця муніципальної економіки в технічному університеті. Зазначено, що принципи формування кожного з компонентів конкурентоспроможності у межах теоретично обґрунтованої системи було визначено на засадах студентоцентрованого навчання; впливу на когнітивну, афективну, психомоторну сфери особистості, а також актуалізації загальних компетенцій майбутнього фахівця. Виявлено завдання формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки, запропоновано вправи з активізації мотиваційного потенціалу особистості, представлено організаційні форми із формування зазначеного компонента (методи і засо-

би, зокрема аудіовізуальні й автоматизовані тощо).

Ключові слова: конкурентоспроможність; потребово-мотиваційний компонент; принципи формування конкурентоспроможності; студентоцентроване навчання; внутрішня мотивація.

Постановка проблеми. Концепт «конкурентоспроможність» стосовно майбутніх фахівців муніципальної економіки закладів вищої освіти дозволяє зорієнтуватися на формуванні конкретних компонентів, що входять до його змісту, а саме: потребово-мотиваційного, когнітивно-операційного й рефлексивно-оцінного. На основі характеристик цих компонентів розроблено науково-методичну систему формування зазначеного утворення, до якої віднесено множини взаємопов'язаних елементів

(мети, методологічних підходів, компонентів, етапів реалізації, критеріїв та результату). Загальною метою науково-методичної системи для нашого дослідження визначено формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця-економіста.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У педагогічній теорії та практиці накопичено значний арсенал методів, засобів і прийомів формування професійних мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів тощо. Мотиваційний компонент конкурентоспроможності представлено у багатьох працях (В. Андреєва, І. Зинов'єва, Є. Євпловой, Н. Корнейченко, В. Бикової, І. Красніцької, В. Мезінова, В. Шаповалова, М. Шилової та В. Белих, Ж. Шуткіної та ін.).

Тож із метою визначення найефективніших для успішного формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців було проаналізовано науково-педагогічний досвід Т. Закрасняни, С. Занюк, К. Олішевської, А. Маркової, В. Семиченко, А. Швальової та інших учених [1–6].

Метою статті є аналіз процесу формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутнього фахівця муніципальної економіки в технічному університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У формуванні компонентів конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки ми орієнтувалися на принципи, що стосуються ідей студентоцентрованого навчання, коли весь процес підготовки фахівця відбувається з урахуванням потреб студентів (особистісних, навчальних, науково-дослідницьких, професійних); впливу у процесі розвитку особистості на когнітивну, афективну і психомоторну її сфери, що, за теорією Б. Блума, виявляють рівень сформованості конкретного утворення через здатність суб'єкта до конкретних проявів у межах означених сфер [7]; актуалізації загальних (непрофільних) компетенцій, важливість сформованості яких було визначено потенційними працевлагодателями як надважлива умова конкурентності фахівця, зокрема в галузі економіки. Так, до загальних компетенцій було віднесено володіння іноземною мовою, уміння працювати в конкретних комп'ютерних програмах, риторична ку-

льтура, уміння керувати автомобілем тощо.

Отже, принципами формування конкурентоспроможності, зокрема кожного компонента зазначеного утворення у межах теоретично обґрунтованої системи, було визначено:

- студентоцентроване навчання;
- вплив на когнітивну, афективну, психомоторну сфери особистості;
- актуалізація загальних компетенцій майбутнього фахівця.

Завданнями процесу формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки було визначено розвиток високої мотивації професійної діяльності і мотивації досягнення й високого рівня домагань.

Значущими є також потреби в успішній діяльності та визнанні досягнень і саморегуляції поведінки; самоствердження і самовираження; потреби в саморозвитку й оволодінні професією і в неперервному професійному самовдосконаленні та підвищенні професіоналізму; зокрема й у розвитку власної конкурентоспроможності.

Велике значення має формування й розвиток цінностей професійної діяльності і професійних цілей (високий професійний статус, висока рейтингова позиція на галузевому ринку праці, успішність професійної діяльності, високий попит на професійні послуги, затребуваність на ринку праці). Окремо слід зазначити інтерес до професійної діяльності й ціннісні орієнтації особистості, настанови на різноманітні види соціально значущої активності тощо.

У межах організаційних форм із формування зазначеного компонента (проблемно-пошукових лекцій, семінарів, бесід, диспутів, рольових і ділових ігор тощо) визначили актуальним застосування методів (пояснення, прикладу, переконання в значущості ціннісних орієнтацій навчально-пізнавальної діяльності; заохочення успіху в навчанні; виявлення недоліків навчально-пізнавальної діяльності; створення ситуацій емоційного переживання; ігрових тощо) і засобів (словесних, а саме: використання цитат, порівнянь, образів, яскравих афоризмів, прислів'їв тощо); аудіовізуальних (відео, приладів для діaproекції тощо); автоматизованих (інформаційних, телекомунікаційних мереж) тощо.

Головним у формуванні мотивації майбутніх економістів щодо професійної реалізації у конкурентному середовищі вважали досягнення ними усвідомлення того, що сучасна людина не може вимагати від суспільства визнання, навпаки має довести свою потрібність як фахівця серед інших таких же фахівців, а отже, важливості набуває спрямованість молодого фахівця на конкурентність, активність у професійній реалізації.

У процесі актуалізації мотивів конкурентоспроможності важливою визначили ідею професійної спрямованості, оскільки лише за умови чіткого усвідомлення потреби реалізації за фахом людина може відчувати цінність причетності до професії, визнання у професійному середовищі.

Відомо, що улюблена робота приносить людині задоволення, вона почувається щасливою, а перспектива зростання дає відчуття успіху та визнання її досягнень. Тож людина, яка працює над поставленими цілями, відчуває задоволення, у неї виникає внутрішня мотивація до професійної діяльності. Виходячи з цього, головною метою формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності визначили підвищення рівня пізнавального інтересу як чинника глибокої внутрішньої мотивації фахової діяльності, а також визначення перспективності у шляхах досягнення професійного акме, що сприяють мотивації фахового зростання. Зауважимо, що формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки відбувалось як у процесі викладання дисциплін гуманітарного та професійного циклу, так і в межах цільових тренінгів, що реалізовувалися у вільний від навчання час студентів за їхнім бажанням. При цьому дотримувалися правила актуалізації професійних мотивів у процесі виконання кожного навчального завдання таким чином, щоб студенти усвідомлювали необхідність формування конкретної компетенції для подальшої професійної реалізації.

Ефективними шляхами формування потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутнього фахівця було визначено вправи з активізації мотиваційного потенціалу особистості, робота з мотиваційним словником, тренінги щодо постановки цілей та їх успішного досягнення, що були запози-

чені з досвіду В. Семиченко [6, с. 462] й адаптовані для фахівців економічних спеціальностей.

Так, створення мотиваційного словника відбувалася через збирання студентами фразеологізмів, авторських крилатих висловів, що стосуються успіху у діяльності, досягнення професійного акме. З цією метою для обговорення студентам ЕГ було запропоновано низку фразеологічних висловів, що стосуються діяльності, справи, актуальними з яких для реалізації фахівця в умовах конкуренції було визначено такі: «сплутати карти» – знищити своїм втручанням чийсь плани; «спати й бачити» – мати шалене бажання досягти чогось; «вхопитися обома руками» – відразу погодитися з пропозицією, виявити готовність використати нагоду; «тримати ніс за вітром» – принорвлюватися до будь-кого з будь-якою метою. Аналіз зазначених висловів визначив, що для досягнення переваги в діяльності слід загострити увагу на формуванні в собі таких якостей, що дозволяють змінювати власний погляд, прислухатися до думки більш досвідчених колег, використовувати маніпуляції у комунікації із вагомими людьми тощо.

Цікавими були здобутки студентів ЕГ у збиранні ними авторських висловлювань на тему конкуренції у діяльності. Так, зокрема, студенти представили низку афоризмів, що визначали «тваринний спосіб життя» внаслідок залучення до конкурентної боротьби: «Доки ви біжите, конкуренти кусають вас ззаду, але якщо ви зупинитеся вони вас зжеруть» (У. Кнудсен), «Риби в морі діють так само, як люди на землі: великі їдять маленьких» (У. Шекспір), «Коли плаваєш із акулами, єдиний спосіб вижити – стати найбільш акулістою з акул» (І. Уелш); неминучість конкуренції у житті: «Конкуренція подібна до чаю в пакетиках: чим довше ви її ігноруєте, тим тривожнішою стає атмосфера» (Дж. Гебей), «Коні, впряжені у колісницю, біжать швидше, ніж поодинокі, – не тому, що спільними зусиллями вони легше розсікають повітря, а тому, що їх розпалює змагання та суперництво один з одним» (Плутарх); виправдання особистої участі у конкурентній боротьбі: «Перше правило бізнесу – поведься з іншими так, як вони хотіли б поводитися з тобою» (Ч. Діккенс), «Конкуренція забезпечує найкращу якість продуктів й розвиває найгірші якості людей» (Д. Сарнофф), «У бізнесі жоден

шанс не губиться: якщо ви його загубили, його віднайде ваш конкурент. Увесь секрет бізнесу в тому, щоб знати щось таке, чого не знає більше ніхто» (А. Онассіс).

Узагальнюючи результати роботи із мотиваційним словником, зауважуємо, що студенти стали усвідомлювати не лише корисність конкуренції для розвитку суспільства, але й її «темну» частину, що стосується орієнтації на жорсткість, готовність до неправдивості, маніпуляцій у боротьбі за місце в професійному середовищі. Однак при цьому увага приділялась тому, що зазначені афоризми були цінними для орієнтації у конкурентній боротьбі як досвід цілого народу (фразеологізми) й життєві висновки успішних у бізнесі особистостей, а отже, представлений позитивний досвід міг стати основою для мотивації майбутніх економістів до набуття конкурентоспроможності як однієї із основних якостей сучасного фахівця.

З метою формування у студентів ступеня усвідомлення ними професійних цілей і траєкторії професійного розвитку було реалізовано програму цільового проектування професійної реалізації. При цьому використовували досвід Дж. Г. Скотта з техніки постановки цілей, який дозволяв в алгоритмічній формі усвідомити реалістичність цілі й визначити кроки з її досягнення [6, с. 452], а також тренінг розробки цілей С. Занюка [3].

Перший крок алгоритму був спрямований на визначення бажання студентів, пов'язаного із майбутньою професією (тут ми орієнтувались саме на зміст професії, а не на конкретне працевлаштування, оскільки діапазон професії значно є ширшим, а значить студент може навчитись усвідомлювати різні шляхи професійної реалізації).

Техніка постановки цілей припускає покрокову конкретизацію бажаного, що

студенти усвідомлювали через відповіді на питання: «Чого я хочу саме зараз; я хочу через 3 місяці досягти...; через рік...; через 5 років...; яка із означених цілей є для мене найбільш важливою; чому це важливо для мене; які ще питання представляють важливість в аспекті означеної мети». Кожне із записаних бажань студенти мали проробити з точки зору уточнення зв'язку цілі – засобу. Наприклад, ціль «хочу заробляти багато грошей» конкретизувалась запитанням «навіщо?» і при цьому переходила у категорію засобу. Конкретизація цілей дозволяла визначити саме те, для чого слід розвиватись, зокрема студентами було визначено категорії комфорту, визнання, влади, незалежності тощо.

Другий крок спрямовував студентів навчитись визначати реальність означених цілей. З цією метою використовували вправу медитаційну «Телевізор», в основі якої була робота із підсвідомістю людини, що активізувалась у процесі постановки конкретних питань про наявні ресурси, які сприятимуть досягненню цілі й ті, що перешкоджатимуть її реалізації. Слід зазначити, що для визначення ресурсів досягнення цілей майбутні економісти мали відповісти на питання: «Хто буде (може) вам допомагати в здійсненні ваших планів?», «Залучення яких людей (фінансів, приладдя) є бажаним?».

Наступним кроком було визначення пріоритетних цілей. Оскільки більшість студентів представляла професійну реалізацію як реалізацію множини цілей (знайти роботу за фахом, отримати гідну зарплату, мати можливість удосконалювати власну професійну компетентність тощо), то важливим питанням стало формування умінь зосередитися на найбільш важливих цілях й «перенесення» їх в одну загальну ціль. Для цього пропонували створити й заповнити наступну таблицю.

Таблиця 1.

Пріоритетність цілей

Формулювання цілей	Значущість для мене	Що буде, якщо я не досягну цілі	Від чого прийдеться відмовитися для досягнення цілі

Отже, у процесі такої роботи студенти не лише вчилися формулювати цілі, але й усвідомлювали процес їх досягнення, а також ту «ціну», яку, можливо, доведеться сплачувати за реалізацію власного бажання. У результаті присвоєння

рейтингу важливості конкретної цілі визначалися найбільш важливі з них, а отже, відбувалось усвідомлення необхідності ресурсовизначення та ресурсозаміщення для досягнення кожної із цілей. Крім того, у визначенні значущості цілей

студенти мали усвідомити ті перспективи, що можуть відкритися в результаті досягнення цілей.

Наступний крок програми було присвячено наданню упевненості собі у досягненні цілей. У студентів формували переконаність у тому, що досягнення бажаного відбудеться лише тоді, коли будуть віднайдені шляхи подолання перешкод у досягненні цілі. Для цього використовували вправи на створення образів, дотичних цілі, що вже досягнута (предмети, люди, кольори, звуки) й унаочнення цими образами власного простору.

Нарешті, останній крок було спрямовано на визначення шляхів досягнення цілі. Майбутнім економістам ставили завдання знайти найбільш можливі варіанти досягнення однієї цілі. Для цього вони мали максимально заповнити позиції: «Що мені потрібно зробити», «Необхідні засоби», «Порядок виконання», «Важливість дії». Перша і остання позиції підлягали рейтингуванню, що дозволяло оцінити ступінь важливості та реальності реалізації дії.

Результатом реалізації зазначеної програми у межах професійної підготовки майбутніх фахівців муніципальної економіки стало значне підвищення мотивації до реалізації у професії.

Ще одним аспектом, пов'язаним із мотиваційною структурою особистості у межах конкурентної реальності, є її спрямованість на виявлення активності у професійній поведінці. Отже, уважали за потрібне впливати на мотивацію студентів до успіху в діяльності, що мав стати результатом професійної активності. Для досягнення зазначеної мети у межах викладання дисципліни «Психологія» використовували вправи на активізацію мотиваційного потенціалу особистості із досвіду В. Семиченко [5, с. 462], зокрема «Активізація уяви», «Успіх у житті». Згідно зі змістом зазначених вправ студенти вчилися усвідомлювати, що кожна операція процесу праці може приносити задоволення, а її наслідком стає успіх (визнання, матеріальне забезпечення).

Важливим для конкурентоспроможності особистості є професійна компетентність, що досягається через наполегливе навчання, отже уваги потребував розвиток мотивів навчальної діяльності.

Зважаючи на те, що результати пілотажного дослідження засвідчили досить нечіткє усвідомлення студентами важливості професійно спрямованих дисципліни для набуття конкурентоспроможності, завданням у межах дослідження було визначено вплив на навчальні мотиви майбутніх економістів.

Для цього використовували вправи на створення позитивних емоцій у навчанні. Наприклад, студентам пропонували визначити дисципліну, яка є важливою для професійної компетентності, але особистісно нецікавою, потім спрямовували вибрати із змісту дисципліни ті теми, на які студент міг би підготувати повідомлення для всієї групи. Здійснений вибір визначав елементи вибіркової цікавості до конкретної теми, посилити який можна віртуально створивши позитивні емоційно забарвлені епітети до цієї теми. Для цього студентам пропонували пояснити свій вибір теми, прорекламувавши її для аудиторії. Зауважимо, що зазначена вправа дозволяла не лише підвищити особисту мотивацію до вивчення дисципліни, але й опосередковано ставила студента в позицію прийняття вольового рішення, яке він прилюдно проголошував, оскільки позитивна реклама теми ставала засадою обіцянки її вивчити.

Отже, упровадження в навчально-пізнавальний процес підготовки фахівців муніципальної економіки вищезазначених методів і способів впливу на особистість дозволило актуалізувати в них мотивацію щодо активності у процесах професійної реалізації, спрямованості на самовиявлення у конкурентному професійному середовищі.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У формуванні потребово-мотиваційного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки ми спиралися на ідею спрямованості молодого фахівця на конкурентність, активність у професійній реалізації. Для актуалізації мотивів конкурентоспроможності особистості здійснювався вплив на потребову сферу особистості студентів, пов'язану з цінністю фахової реалізації, визнанням у професійному середовищі. Ефективними шляхами формування потребово-

мотиваційного компоненту конкурентоспроможності майбутнього фахівця визначено вправи з активізації мотиваційного потенціалу особистості, робота з мотиваційним словником, тренінги щодо постановки цілей та їх успішного досягнення.

Наукове опрацювання теми не претендує на остаточне розв'язання проблем формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки, а відбиває лише деякі аспекти цієї роботи та є перспективним напрямом для майбутнього дослідження, зокрема в контексті інших структурних компонентів науково-методичної системи (когнітивно-операційного й рефлексивно-оцінного), оскільки тільки комплексне формування всіх зазначених компонентів може гарантувати досягнення необхідного рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців муніципальної економіки. Подальші дослідження передбачають розробку й експериментальну перевірку ефективності запропонованої науково-методичної системи і наступних розвідок навчання за допомогою Інтернет-технологій.

Список бібліографічних посилань

1. Закрасняна Т.В. Проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів-перекладачів. *Матеріали науково-практичної конференції «Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу на факультеті перекладачів»* (22 квітня 2008 року) / За ред. В.В. Кудіної. Київ: КНАУ, 2008. С. 80–89.
2. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Київ: Ника-Центр: Эльга-Н, 2001. 352 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
4. Олішевська К.О. Мотивація студентів до навчання у ВНЗ. Матеріали науково-практичної конференції «Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу на факультеті перекладачів» (22 квітня 2008 року) / За ред. В.В. Кудіної. К.: КНАУ, 2008. С. 63–70.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы. Киев: Милениум, 2004. 521с.
6. Швалёва А.В. Развитие профессиональной направленности личности студентов технических специальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2007. 219 с.
7. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. In L.W. Anderson, D. Krathwohl (Ed.); P.W. Airasian et al. (Contributors). 2001. New York : Longman. 352 p.

References

1. Zakrasnyana, T.V. (2008). The problem of forming the motivation of educational activities of students-translators. *Ways of improvement of educational process at the faculty of translators: Materials of the scientific and practical conference* (April 22, 2008). In V.V. Cudina (Ed.). Kyiv: KNLU. 80–89.
2. Zanyuk, S. (2001). Psychology of motivation: Theory and practice of motivation. Motivational training. Kyiv: Nika-Center: Elga-N. 352 p.
3. Markova, A.K. (1983). Formation of the motivation of a school-age exercise: a teacher's manual. Moscow: Education. 96 p.
4. Olishevskaya, K.O. (2008). Motivation of students to study at universities. *Ways of improvement of the educational process at the Faculty of Translators: materials of the scientific and practical conference* (April 22, 2008). In V.V. Cudina (Ed.). Kyiv. 63–70.
5. Semichenko, V.A. (2004). Problems of motivation of behavior and human activity. Modular course of psychology. Module "Orientation": lectures, pract. classes, tasks for independent work. Kiev: Millennium. 521 p.
6. Shvalyova, A.V. (2007). Development of a professional orientation of the person of students of technical specialties (*Ph.D dissertation*). Orenburg. 219 p.
7. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (2001). In L.W. Anderson, D. Krathwohl (Ed.); P.W. Airasian et al. (Contributors). New York: Longman. 352 p.

ILYENKO Olena,

Ph.D in Philology, Associate Professor, Chair of Foreign Languages Department,
O. M. Beketov Kharkiv National University of Urban economy
e-mail: lenailenko@yahoo.com

MEANS OF FORMATION OF NEEDS-AND-MOTIVATION COMPONENT OF COMPETITIVENESS OF FUTURE SPECIALISTS IN MUNICIPAL ECONOMY

Abstract. The article analyzes the process of forming components of competitiveness of future economists during training in institutions of higher education, in particular the need-motivational, cognitive-operational and reflexive-evaluative components that make up the content of this competitiveness. The role and importance of the need-motivational component in the training of the future specialist of the municipal economy in the technical university are considered in detail. It was noted that the principles of the formation of competitiveness and each of its components within a theoretically based system were determined on the basis of student-centered training; influence on the cognitive, affective, psychomotor spheres of the personality, as well as the actualization of the

general competencies of the future specialist. The tasks of forming the demand-motivational component of the competitiveness of future specialists in the municipal economy have been identified, tasks and exercises have been proposed to activate the motivational potential of the individual; organizational forms for the formation of this component are presented (methods and means, in particular audiovisual, automated, etc.).

Keywords: competitiveness; need-motivational component; principles of competitiveness formation; student-centered training; internal motivation.

Одержано редакцією 07.09.2018
Прийнято до публікації 18.09.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-37-41
ORCID 0000-0002-1343-4268

КОЛОМІЄЦЬ Олена Германівна,

доктор філософських наук, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kolomietsolena@gmail.com

ORCID 0000-0002-5930-8558

ПАКУШИНА Людмила Зиновіївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: ludmila.pakushin@gmail.com

УДК 378.091.2.018.8:364-43]:002.1(045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ВЕДЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ**

У статті розкрито важливість підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до ведення професійної документації. Представлено варіант навчання майбутніх бакалаврів соціальної роботи в межах дисципліни «Ведення професійних документів» до змісту якого включено: 1) теоретичну складову – це ознайомлення студентів із рядом нормативно-правових актів, що регламентують особливості оформлення і ведення як типових, так і профільних документів соціальних установ, а також вирішення ситуаційних задач у ході практичних занять та навчальних тестових завдань під час самостійної роботи; 2) практичну складову – це проведення кількох занять на базі соціальних установ де студенти мають змогу спостерігати за процесом оформлення справжньої фахової документації й таким чином закріплювати на практиці отримані теоретичні знання.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи; типові документи; профільні фахові документи; навчальна дисципліна; організація навчання; соціальна установа.

Постановка проблеми. У процесі професійної діяльності перед кожним фахівцем соціальної роботи постає нагальна проблема ведення документації, яка є не лише юридичним підтвердженням його фахових дій, а й своєрідним засобом накопичення професійного досвіду й формування відповідної компетентності. Тому питання підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до ведення професійних документів сьогодні має достатньо високий рівень актуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нажаль, вітчизняних наукових і методичних праць у цьому напрямі було виконано небагато. Так особливості службового документа як головного об'єкта дослідження загального документознавства розглядає у своєму посібнику С. Г. Кулешов [1]. Загальні аспекти ділової української мови висвітлено у посібниках І. М. Плотницької [2], а також

В.М. Пивоварова, Л. Г. Савченко, Ю. І. Калашник [3]. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Ведення професійних документів» (для бакалаврів) запропоновані Т.В. Єресковою [4]. Питання ведення професійної документації в аспекті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглянуті в роботі О. Д. Балдинюк [5].

Таким чином, більшість джерел присвячені загальним аспектам ділової української мови, а питання підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи щодо ведення професійної документації залишаються недостатньо розкритими.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи до ведення професійної документації в межах відповідного навчального курсу.

Виклад основного матеріалу. На думку Т.В. Єрескової підготовка та ведення професійних документів є важливим етапом організації та проведення соціальної роботи в системі вітчизняного соціального забезпечення та захисту різних категорій населення [4, с. 3]. Це підтверджує й О. Д. Балдинюк, яка вважає, що документування соціальної роботи є невід'ємною частиною процесу та результату управління взаємодією соціальної служби з людиною або втручання соціальної служби в соціальну проблему мікросередовища [5].

Отже, навчальна дисципліна «Ведення професійних документів» має забезпечити набуття студентами важливих фахових компетенцій. Відповідно, з вересня 2012 року така дисципліна стала обов'язковою складовою циклу дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи у Черкаському

національному університеті імені Богдана Хмельницького.

Навчальний курс розраховано на 90 годин, що відповідає 3 кредитам Європейської Кредитної Трансферної Системи (ЕКТС) навчання, з яких 12 годин відведено на лекційні заняття, 24 години на практичні та 54 години на самостійну роботу студентів. Вид підсумкового контролю – залік.

Дисципліна має два змістових модулі (таблиця 1). Перший – присвячений теоретичним основам ведення професійних документів фахівців соціальної установи й спрямований на систематизацію й узагальнення як раніше здобутих знань при вивченні таких курсів як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Теорія соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» та ін., так і на опанування нових знань стосовно організації документообігу в установах соціальної сфери. При його вивченні сту-

денти засвоюють основні поняття курсу такі, як: «документ», «професійний документ», «реквізити документа», «формуляр», «бланк», «типові і профільні документи», «управлінські документи», «організаційно-розпорядчі документи» та ін. Також вони знайомляться із важливими нормативно-правовими актами (НПА), що регламентують вимоги як до оформлення документів, так і до їх зберігання й архівування. Такими НПА є: «Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів. ДСТУ 4163-2003» (затверджений Наказом Держспоживстандарту України від 07.04.2003 № 55) [6] і «Правила організації діловодства та архівного зберігання документів у державних органах, органах місцевого самоврядування, на підприємствах, в установах і організаціях» (затверджені наказом Міністерства юстиції України від 18.06.2015 № 1000/5) [7].

Таблиця 1.

Структура навчальної дисципліни «Ведення професійних документів»

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	Усього	у тому числі					Усього	у тому числі				
		лекції	практ.	лабор.	інд. р.	с.р.		лекції	практ.	лабор.	інд. р.	с.р.
Змістовий модуль 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЕДЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ УСТАНОВИ												
Тема 1.1. Загальні уявлення про службовий документ як носій професійно-значимої інформації	10	2	2			6	12	2	2			8
Тема 1.2. Мова документів і ділових паперів	10	2	2			6	10					10
Тема 1.3. Типові документи установ соціономічної сфери	10	2	2			6	10					10
Тема 1.4. Загальні питання діловодства в установах соціономічної сфери	10	2	2			6	10					10
Разом за модулем 1	40	8	8			24	42	2	2			38
Змістовий модуль 2. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ВЕДЕННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДОКУМЕНТІВ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ УСТАНОВИ												
Тема 2.1. Профільна документація соціальних служб відповідно до нормативно-правових документів	8	2				6	10					10

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	Усього	у тому числі					Усього	у тому числі				
		лекції	практ.	лабор.	інд. р.	с.р.		лекції	практ.	лабор.	інд. р.	с.р.
Тема 2.2. Профільна документація фахівця соціальної служби, що надає соціальну послугу догляду	16	2	6			8	14		2			12
Тема 2.3. Профільна документація фахівця соціальної служби, що надає соціальну послугу соціального супроводу	14		6			8	12					12
Тема 2.4. Профільна документація фахівця соціальної служби, що надає інші соціальні послуги	12		4			8	12					12
Разом за модулем 2	50	4	16	-	-	30	32	0	2			46
Усього годин	90	12	24	-	-	54	90	2	4	-	-	84

В якості практичної роботи за цим змістовим модулем студентам було запропоновано розглянути справжні документи (наприклад, накази керівника закладу освіти щодо організації роботи науково-педагогічних працівників, довідка про склад сім'ї працівника закладу тощо) і за допомогою ДСТУ 4163-2003 описати наявність реквізитів та місце їх розташування на документі, оформивши таку роботу у вигляді протоколу дослідження. Корисними для формування комунікативних практичних навичок студентів вважаємо запропоновані І. М. Плотницькою тексти документів із різними граматичними та стилістичними помилками, які також були використані нами в якості практичного завдання для аналізу студентами з метою закріплення теоретичних основ ведення професійних документів майбутніми бакалаврами соціальної роботи.

Другий змістовий модуль присвячений особливостям підготовки та ведення профільних документів фахівця соціальної установи. Слід зауважити, що сьогодні серед чинних державних законодавчих і нормативно-правових актів є чимало таких, що визначають порядок та особливості оформлення профільних документів соціальних працівників. Тому, вважаємо, що майбутні бакалаври соціальної роботи мають бути обов'язково обізнані із ними.

Отже, ознайомлення студентів із особливостями підготовки та ведення профільних документів соціальних працівників ми розпочали із організації обов'язкового вивчення студентами ряду нормативно-правових актів, які визначають як загальні особливості функціонування різних соціальних установ (територіального центру, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центру соціальної адаптації звільнених осіб, спеціального будинку-інтернату тощо) так і конкретно називають документи, що мають оформляти працівники цих установ у процесі своєї фахової діяльності із тими чи іншими клієнтами. Так, серед нормативно-правових актів, що безпосередньо називають й виділяють особливості оформлення і ведення профільних документів соціальних установ можна назвати такі, як: «Інструкція щодо порядку оформлення і ведення особових справ отримувачів усіх видів соціальної допомоги» (затверджена Наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 19.09.2006 № 345) [8]; «Порядок ведення особової справи дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, та форми індивідуального плану соціального захисту дитини, яка опинилася у складних життєвих обставинах, дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування» (за-

тверджений Наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 18.11.2008 № 4591) [9]; «Про затвердження форм документів, необхідних для оформлення на обслуговування в територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг)» (Наказ Міністерства соціальної політики України від 14.07.2016 № 762) [10]; «Про затвердження форм обліку соціальних послуг сім'ям (особам), які перебувають у складних життєвих обставинах (наказ Міністерства соціальної політики України від 09 липня 2014 року № 450) [11].

Впровадити таке навчання ми спробували як під час лекційних, так і у процесі проведення практичних занять й організації самостійної роботи студентів. Так, під час лекційного заняття студентам було запропоновано список нормативно-правових актів, які регламентують оформлення фахових документів працівників соціальних установ. Для організації самостійної роботи студентів на основі відповідних нормативно-правових актів нами було розроблено навчальні тестові завдання в яких закладено запитання стосовно цілей діяльності установ, послуг які вони надають, та документів які необхідно оформити соціальним працівникам конкретної установи для роботи із різними клієнтами. Це допомогло спрямувати увагу студентів на конкретні нюанси роботи соціальних установ. Для кращого усвідомлення студентами особливостей процесу визначення та оцінки індивідуальних потреб клієнтів нами було розроблено спеціальні ситуаційні задачі в яких детально описані життєві ситуації уявних клієнтів і поставлені конкретні завдання: визначити ступінь індивідуальної потреби та заповнити карту визначення індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги. Такі ситуаційні задачі ми запропонували студентам для вирішення після опанування ними необхідного теоретичного матеріалу під час чергового практичного заняття. Після цього ми провели кілька практичних занять на базі конкретних соціальних установ. Завдяки таким заняттям наші студенти змогли познайомитися зі справжніми клієнтами цих установ й поспостерігати за процесом оформлення відповідної профільної документації. Така організація навчання сприяла кращому засвоєн-

ню студентами навчального матеріалу, що було підтверджено під час проведення залікового заняття на якому усі студенти продемонстрували знання та вміння середнього, достатнього й високого рівня.

Організоване таким чином навчання майбутніх бакалаврів соціальної роботи має сприяти формуванню у них таких важливих фахових компетенцій, як здатність використовувати нормативно-правову базу, готовність до здійснення професійно-комунікативної діяльності, вміння проводити оцінку потреб особи та сім'ї, розуміння соціально-психологічних особливостей різних категорій клієнтів, вміння здійснювати власний професійний саморозвиток та вдосконалення. Такі компетенції беззаперечно є запорукою успішного професійного розвитку та зростання фахівця соціономічної установи.

Список бібліографічних посилань

1. Кулешов С.Г. Загальне документознавство: навч. посібник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2012. 123 с.
2. Плотницька І.М. Ділова українська мова в державному управлінні: навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ: НАДУ, 2011. 168 с.
3. Пивоварова В.М., Савченко А.Г., Калашник Ю.І. Ділова українська мова: навч. посіб. Харків: Право, 2008. 120 с.
4. Єрескова Т.В. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Ведення професійних документів» (для бакалаврів). Київ: МАУП, 2016. 33 с.
5. Балдинюк О.Д. Ведення професійної документації як важлива складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/3788/1/Vedennia_profesiinoi_dokumentatsii_yak_vazhlyva_skladova_profesiinoi_pidhotovky_maibutnih_sotsialnykh_pratsivnykiv.pdf (дата звернення: 16.07.2018р.).
6. Уніфікована система організаційно-розпорядчої документації. Вимоги до оформлювання документів ДСТУ 4163-2003, затверджено Наказом Держспоживстандарту України від 07.04.2003 № 55. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/rada/show/v0055609-03/page>
7. Про затвердження Правил організації діловодства та архівного зберігання документів у державних органах, органах місцевого самоврядування, на підприємствах, в установах і організаціях: Наказ Міністерства юстиції України від 18.06.2015 № 1000/5. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0736-15>.
8. Інструкція щодо порядку оформлення і ведення особових справ отримувачів усіх видів соціальної допомоги. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 19.09.2006 № 345. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1098-06>.
9. Порядок ведення особової справи дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, та форми індивідуального плану соціального захисту дитини, яка опинилася у складних життєвих обставинах, дитини-сироти та дитини, позбавле-

- ної батьківського піклування. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 18.11.2008 № 4591. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v4591643-08>.
10. Про затвердження форм документів, необхідних для оформлення на обслуговування в територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг): Наказ Міністерства соціальної політики України від 14.07.2016 № 762. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1084-16>.
 11. Про затвердження форм обліку соціальної роботи з сім'ями/особами, які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики України від 13.07.2018 № 1005. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0943-18#n13>.
- ### References
1. Kuleshov, S.G. (2012). General Documentation. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy. 123 p.
 2. Plotnyczka I.M. (2011). Ukrainian business language in public administration. Kyiv: NADU. 168 p.
 3. Pyvovarova, V.M., Savchenko L.G., Kalashnyk Yu.I. (2008). Business Ukrainian Language. Kharkiv: Law. 120 p.
 4. Ereskova, T.V. (2016). Methodical recommendations for providing independent work of students on discipline "Keeping professional documents" (for bachelors). Kyiv: MAUP. 33 p.
 5. Baldinyuk, O.D. Conducting professional documentation as an important component of the training of future social workers. Retrieved from https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/3788/1/Vedennia_profesiinoi_dokumentatsii_yak_vazhlyva_skladova_profesiinoi_pidhotovky_maibutn_ik_sotsialnykh_pratsivnykiv.pdf (application date: 16.07.2018.).
 6. Unified system of organizational and distribution documentation. Requirements for the execution of documents DSTU 4163-2003, approved by the Order of Derzhspozhyvstandart of Ukraine from 07.04.2003 No. 55. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/rada/show/v0055609-03/page>
 7. On approval of the Rules of the organization of record keeping and archival storage of documents in state bodies, local self-government bodies, enterprises, institutions and organizations: Order of the Ministry of Justice of Ukraine dated June 18, 2015 No. 1000/5. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0736-15>
 8. Instruction on the procedure for processing and conducting personal cases of recipients of all types of social assistance: Order of the Ministry of Labor and Social Policy of Ukraine dated 19.09.2006 No. 345. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1098-06>.
 9. Procedure for conducting a personal file of an orphan child and a child deprived of parental care, and the form of an individual plan for social protection of a child who was in difficult life circumstances, an orphan child and a child deprived of parental care: Order of the Ministry of Ukraine for affairs of seven Youth, Sport of 18.11.2008 No. 4591. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v4591643-08>.
 10. On approval of the forms of documents required for registration in the territorial center of social services (provision of social services): Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated July 14, 2016, No. 762. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1084-16>.
 11. On approval of forms of accounting for social services to families (individuals) who are in difficult living conditions: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated July 9, 2014, No. 450. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0943-18#n13>.

KOLOMIETS Olena,

Doctor in Philosophy, Professor of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kolomiietsolena@gmail.com

PAKUSHYNA Liudmyla,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: ludmila.pakushin@gmail.com

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL WORK TO PROFESSIONAL DOCUMENTATION

Abstract. Introduction. The article reveals the importance of preparing future specialists in social work to make documentation. After all, documenting professional activities contributes both to the accumulation of professional experience and the formation of professional competences.

The purpose of the article is to present the peculiarities of preparing future bachelors of social work for conducting professional documentation within a course of study with the same name.

Results. The peculiarities of the preparation of future bachelors of social work for the process of development and storage of both typical and specialized professional documents are presented by organizing training in the discipline under the heading "Carrying out professional documents".

Originality. Organization of training requires students to get acquainted with a number of regulations that determine the peculiarities of registration and maintenance

of certain profile documents of social institutions. Therefore, within the framework of the course to increase the attention of students and mastering the educational material, several special practical exercises, situational tasks and educational test tasks for independent work of students have been developed. In addition, several practical classes were held directly in social institutions. Such an organization of training contributed to the identification of positive achievements of students during the classroom.

Conclusion. Consequently, such an organization for the preparation of future bachelors of social work can ensure the formation of their professional competence.

Keywords: preparation of future specialists of social work; typical documents; profile professional documents; academic discipline; organization of training; social institution

Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 30.09.2018

ЛИСЕНКО Олександра Миколаївна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної
і спеціальної освіти педагогічного факультету
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
e-mail: lysenkowa@gmail.com

УДК 373.5

ЦІНІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті здійснено аналіз понять «цінність», «нація», «ідентичність», «національна ідентичність», «майбутні вихователі». Розглянуто праці психологів, філософів, соціологів та педагогів з означеної проблеми.

Доведено, що національна ідентичність – необхідна умова збереження коду нації.

Ключові слова: нація; ідентичність; національна ідентичність; цінності; педагоги.

Загальна постановка проблеми. В останні десятиріччя сучасний світ окрім процесів глобалізації, інтеграції характеризується зворотною тенденцією, що пов'язана з актуалізацією ідентичності країн і народів, пробудженням їхнього національного життя, зростанням націоналістичних прагнень. Таку тенденцію вважаємо природньою реакцією народів на процеси універсалізації та стандартизації, що безсумнівно має позитивне значення. Відродження національної самосвідомості, посилення ролі основних етноконсолідуючих ознак в умовах швидкоплинної реальності, виступають як одні з пріоритетних факторів збереження, розвитку націй та їхньої національної ідентичності. Однак, крім позитивного значення такі процеси, як демонструє історична практика, можуть призвести до конфліктів і навіть до кровопролиття.

Постановка проблеми. Вивчення проблем, пов'язаних зі зростанням національного фактора є досить актуальним як на теоретичному, так і практичному аспектах.

Мета статті. Дослідження означеної проблеми суттєво ускладнюється ще й тим, що на сьогоднішній день у сучасній науковій думці відсутня єдність у тлумаченні понять: «нація», «національна ідентичність». Тому ми спробуємо проаналізувати ці поняття, їх сутність і зміст. Окремо акцентували увагу на формуванні ціннісного аспекту національно-культурної ідентичності майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу: передусім зупинимось на характеристиці поняття «ідентичність». Етимологічно «ідентичність» походить від латинського слова «indenticus», що означає «утотожнений», «одинаковий». Цей термін є відносно новим у науці. Скажімо у зарубіжній науковій думці воно утвердилось лише з другої половини ХХ століття, а у вітчизняній – тільки після 1990 року. Сьогодні «ідентичність» стало одним із центральних детермінант для усвідомлення оточуючих реалій. Означений термін широко використовується у різноманітних науках: психології, соціології, філософії, етнології, політології, геополітиці і т. ін. Філософське осмислення ідентичності відбувається у рамках проблеми утотоження як основної характеристики буття, як зведення множинності до єдиного початку. В уявленнях античних філософів (Парменід, Платон, Арістотель, Плотин, неоплатоніки) тожсамість виступала фундаментальною якістю буття, єдністю, у якій відсутні розбіжності і відносини впритул до одноманітності.

У працях представників німецької класичної філософії проблема тотожності буття і мислення досягла своєї найвищої розробленості. Сучасна зарубіжна література психологічне трактування ідентичності розвиває у наступних керунках: аналітична психологія (психоаналіз), символічний інтеракціонізм та когнітивні підходи.

Відомо, що вивчення проблеми ідентичності у психології бере свій початок із психоаналізу. Так, поняття «ідентичність» та «ідентифікація» вперше ввів З. Фрейд у своїй праці «Групова психологія і аналіз Его» (1914 рік). «Ідентичність» за Фрейдом – це самоутотоження людини із значущими особистостями за взірцем яких вона свідомо чи підсвідомо хотіла б діяти. Мотивом такого самоутотоження

учений вважав страх втратити любов і страх бути покараним.

Проблема ідентичності досліджувалась також Е. Еріксоном, Дж. Марсіа, А. Ватерманом та іншими ученими. Е. Еріксон вважається загальноновизнаним засновником теорії ідентичності. Його погляди вперше було опубліковано у праці «Дитинство і суспільство». На відміну від З. Фрейда, праці якого він вважав неповними, Е. Еріксон справедливо наголошував на нерозривному зв'язку між ідентичністю людини і суспільством, соціальним оточенням індивіда. На його думку ідентичність формується в процесі соціалізації особистості, входження індивіда у суспільство, тобто за Еріксоном, ідентичність – це соціалізована частина «Я». Відзначимо, що вчений не подав точного визначення поняття «ідентичність». Узагальнено він розумів ідентичність як суб'єктивне одухотворене відчуття тотожності і цілісності. Дещо інший підхід до трактування ідентичності знаходимо у теоріях Дж. Міда, А. Краппмана, Ю. Хабермаса та інших вчених (соціально детермінована ідентичність «Me» та індивідуальна ідентичність «I»). Заслуговує на увагу підхід представників когнітивного напрямку, які досліджували соціальну ідентичність – Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін.

Зауважимо, що дослідження Еріксона, Міда та Теджфела об'єднують наступні твердження: розглядати ідентичність слід як соціальне явище (ідентичність – соціалізована частина «Я»); пояснення ідентичності як динамічного утворення, яке, виникнувши під впливом навколишнього середовища, так чи інакше модифікується.

Для вітчизняної соціології, філософії, педагогіки постановка і дослідження проблем ідентичності, як ми зауважили, є відносно новим явищем, хоча теоретико-методологічні засади розвитку цього напрямку розроблялись в науковій думці ще з початку ХХ століття.

Світ перестає бути цілісною і закономірною системою, людина – це не абстрактний представник свого роду, вона вкорінена у традиціях, життєвому світі і обставинах. У цілому підсумуємо, що питання ідентичності є актуальним та багатобразним з різних точок зору (філософ-

ської, педагогічної, психологічної, культурологічної тощо).

Наступним кроком у вирішенні поставленої нами проблеми є з'ясування поняття «національна ідентичність». Складність і багатовимірність проблеми національної ідентичності пов'язані із понятійно-категоріальними труднощами у сучасній гуманітарній науці, що зумовлено неоднозначним трактуванням терміну «нація». Ситуація ускладнюється ще й тим, що «немає єдиного алгоритму виникнення та функціонування національних рухів, сучасних націй і національних держав, але й ті норми, які існують, стали рухомими і перестають «працювати» в умовах глобалізації [1, с.17].

Цікаво, що у сучасній філософській, соціологічній та етнологічній літературі, фактично, відсутнє загальноприйняте визначення нації. Цікаво на цю тему висловився В. Бейджгот: «...до того часу поки нас про неї (націю) не питають, ми не розуміємо, що це таке, відразу пояснити і визначити ми не в змозі...» [2, с. 22]. Згадуються також слова німецького історика Т. Момзена: «нація – це тільки фікція, але її відміна – це утопія» [3, с.12].

Нація – це різновид людських спільнот. На думку Б. Андерсона, нація це «уявна спільнота» [4, с. 84]. Звичайно, це не означає, що вона нереальна, фіктивна чи така, що існує «лише в головах». Уявність нації вказує виключно на ту обставину, що кожен з її складових індивідів особисто не знає і ніколи не пізнає усіх її членів, що не заважає з ними себе співвідносити. У такому контексті уявна спільнота може порівнятися з віртуальною спільнотою в Інтернеті. Водночас нація територіально визначена (навіть, якщо її кордони еластичні чи розмиті), суверенна (має державу і незалежність) і відображається у почутті спільної солідарності.

Якщо нація уявляється чи «винаходиться» чи «конструюється», то задача дослідника полягає у тому, щоб прослідкувати процес такого конструювання. Теорія націоналізму Е. Гелнера та Б. Андерсона ґрунтовані на тому, що ідентифікація з нацією є наслідком процесу модернізації. Тобто національна свідомість є безпосереднім результатом

розвитку сучасних засобів комунікації, масового ринку, урбанізації, посилення впливу держави на населення через систему податків та воєнного обов'язку і, передусім, шкільної системи і друкованої культури. Гелнер наголошує, що початково нації не існували, а утворились з об'єднання культури і політики. Інший дослідник Хомі Бхабха вважає, що національна ідентичність не має під собою жодних інших підстав, окрім духовних і існує винятково у формі розповідей і переказів різних народів про самих себе [5, с. 369].

Для адекватного аналізу феномена нації перспективним слід звернутись до національної ідентичності. Національна ідентичність потіснила більш звичні для традиційних підходів поняття національної самосвідомості, національного характеру і тому подібне. Ідентичність справді стає «призмою» крізь яку розглядаються, оцінюються і вивчаються численні важливі риси сучасного життя» [6, с. 20].

На наш погляд, перспективним буде не розділяти існуючі підходи щодо визначення нації, а розглядати їх у єдності. Не заперечуючи наявності національної свідомості як необхідної умови національної ідентичності, логічно визнавати при цьому і специфічний історичний контекст виникнення цієї національної свідомості, що склався у процесі соціалізації, невіддільному від об'єктивних суспільних умов.

Можемо, таким чином, визначити націю як соціальну спільноту, основу на духовно-психологічній, історико-культурній, територіально-господарській єдності. Тільки зовнішні символи спільноти (географія, господарство, історія) не розкривають повно мірою внутрішній, екзистенційний зміст буття нації. Адже це лише об'єктивні сторони життя нації. Їх слід усвідомлювати, ставити в основу ціннісних поглядів, відношень, вияву національної самосвідомості і супутніх їй почуттів, переживань, традицій. Без такого повного виявлення національної самосвідомості спільнота не виступить як активний суб'єкт історичного процесу. Тому у визначенні нації необхідно підкреслювати не лише її об'єктивні основи, але й те, які відображення ці основи набули у національній свідомості. Че-

рез свідомість, ціннісні орієнтації, традиції, національна сутність виявляється більш конкретно та реально. Кожна людина є національною у першу чергу тому, що усвідомлює свою приналежність, тобто ідентифікує себе з національним цілим.

Відповідно, національну ідентичність ми розглядаємо як визнання народом самого себе, знання і повагу історії, національну культуру, територію, усвідомлення народом своїх особливих рис, розуміння членами національної групи своїх інтересів, прагнень, цілей, ідеалів, потреб і т. д.

Окрім цього форми вияву національної ідентичності залежать від національного оточення індивіда і конкретного народу. Так, поліетнічне середовище дасть більше можливостей для отримання знань про особливості «своїх» та «інших» національних груп. У такому випадку можливі два «крайні» варіанти розвитку національної ідентичності. Перше: чітко виражена ідентифікація тільки зі своєю національною групою, котра інколи пов'язується з тенденцією до сепаратизму. Друге: вияв ідентичності з іншою національною групою, котра призводить до асиміляції, до прийняття норм, звичаїв, мови чужої групи, аж до повного розчинення у ній. Але, на наш погляд, найбільш поширеним у поліетнічному суспільстві є маргінальна національна ідентичність. У такому випадку людина, а то й цілі народи гойдаються між двома культурами, не оволодіваючи жодною з них.

Підкреслимо, що показником отримання національної ідентичності є патріотизм. Це почуття любові, поваги до своєї батьківщини, культури, традицій, мови, наділений надзвичайно потужною консолідуючою силою і є основою збереження нації та національної ідентичності. Це особливо важливо сьогодні, у сучасному світі глобалізації та інтеграції.

Наголосимо, що у педагогіці окремі питання формування національно-культурної ідентичності досліджували Г. Ващенко, О. Вишневецький, С. Веселовський, І. Вільчинська, О. Захаренко, В. Євтух, М. Обушний, Т. Потапчук.

Надаючи ваги певним теоретичним здобуткам у цій сфері, ще раз зауважи-

мо, що проблема національно-культурної ідентичності досі недостатньо вивчена, особливо це стосується аспектів формування національно-культурної ідентичності майбутніх педагогів, а саме, вихователів ЗДО. Відомо, що питання національно-культурної ідентичності особливо загострюються в періоди суспільної кризи, коли трансформуються і ламаються усталені соціальні зв'язки, норми, поведінкові стереотипи.

Означена проблема досліджена відомим психологом І. Бехом і представлена у його статті «Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості». Учений стверджує, що ідентичність – це внутрішній, суб'єктивний стан особистості, у якому виражається усвідомлення нею себе як своєрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійно наявного Я, його збереження. І. Бех доводить, що якраз переживання є досить важливою характеристикою особи стосовно її ідентичності [1].

Внутрішній духовний світ і світогляд особистості формується залежно від її культурного самовизначення. Оскільки генеза кожної культури проходить в конкретно-історичних середовищах, вони наповнюють її своїми специфічними ознаками і рисами. Зважаючи на те, що культура – це цілісна система, то, на думку В. Хьосле, «за допомогою складових систем цінностей, категорій, символів і мов, вони налаштовані на послідовний реальний образ світу» [7]. У процесі соціалізації особистості здійснюється формування її національно-культурної ідентичності «шляхом засвоєння прийняття пануючих в даному суспільстві елементів свідомості, смаків, звичок, норм, цінностей» [8]. Не можемо оминати увагою вагомий внесок Г. Ващенко у розвиток національно-культурної ідентичності. У процесі аналізу традицій вітчизняної і світової практики виховання у таких працях («Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Основи естетичного виховання», «Система освіти в самоосвітній Україні») учений розробив основи української національної педагогіки, розкрив виховний ідеал та окреслив проект системи освіти, яка б забезпечувала виховання національно-культурної ідентичності у підростаючого покоління.

Національно-культурна ідентичність передбачає формування у майбутніх педагогів національного світогляду, національної культури, мови, національної ідеї, стійких моральних цінностей. Приналежність майбутнього вихователя до певної культури визначає його стиль життя.

На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури хочемо підсумувати, що національно-культурна ідентичність майбутніх педагогів виявляється у суб'єктивному переживанні належності до українського народу, нації, свідомому прийнятті його моральних цінностей, що характеризується ототожненням і формуванням відповідної національної Я-концепції. Це виявляється у самоповазі, національній гідності, умінні користуватись правами і свободами, справедливості, відповідальності.

Важливою складовою національно-культурної ідентичності майбутніх педагогів є система їх цінностей (І. Бех, С. Бубнова, Н. Гуслякова, Н. Кузнецова, Г. Прихожан, В. Собкін, Н. Толстих). Оскільки цінності є динамічними утвореннями, які в процесі морального зростання якісно змінюються. Поняття «цінність» достатньо широке – воно охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим. Цінності є ядром будь-якої культури на різних рівнях: культури окремої установи, етнонаціональної спільноти, країни, світу.

Українська національно-культурна ідентичність все ще перебуває на стадії становлення, в Україні почав формуватись національний наратив, створюються національний інформаційно-комунікативний, культурний простори, відбуваються інші процеси, характерні для періоду становлення національно-культурної ідентичності.

Висновки і перспективи подальших досліджень: одним із ключових періодів формування національно-культурної ідентичності є навчання у ЗВО, коли особистість активно намагається осмислити своє життя, виробити Я-концепцію, визначити свою національну й культурну належність як умову подальшого розвитку і саморозвитку. Перспективним напрямом подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо розро-

блення спецкурсів, авторських методик і технологій, які б сприяли процесові формування національно-культурної ідентичності студентської молоді загалом, і майбутніх педагогів-вихователів ЗДО зокрема.

Список бібліографічних посилань

1. Бех І.Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2013. №4(81). С. 42–49.
2. Ромашев Р.А., Оль П.А. Нация (генезис понятия и вопросы правосубъективности). СПб., 2002. 120 с.
3. Погорельская С. Внутривополитические аспекты новой германской внешней политики. *МэиМО*. 2001. №7. С. 12–16.
4. Андерсон Б. Воображаемые общества. Размышления об истоках и распространении национализма. М., 2001. 365 с.
5. Кольев А.Н. Нация и государство. Теория консервативной реконструкции. М., 2005. 340 с.
6. Руткевич М.Н. Теория нации: философские вопросы. *Вопросы философии*. 1999. №5. С. 23–28.
7. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. *Вопросы философии*. 1994. №10. С. 112–123. URL: <http://www.philosophy.ru/library/vopros/05.html>.
8. Шаров А.В. Взаимодействие культур и проблема идентичности. *Общечеловеческое и национальное в философии: II международная науч.-практич. конференция КРСУ (27–28 мая 2004 г.): матер. выст. / под общ. ред. И.И. Ивановой*. Бишкек, 2004. С. 171–176.
9. Геллнер Э. Нации и национализм. М., 1991. 456 с.
10. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 450 с.

References

1. Anderson, B. (2001). Imaginary societies. Reflections on the origins and spread of nationalism. Moscow. 365 p.
2. Bech, I.D. (2013). Identification in the upbringing and development of the individual. *Pedagogy and psychology*. 4(81). 42–49.
3. Erickson, E. (1996). Identity: youth and crisis. Moscow: Progress. 450 p.
4. Gellner, E. (1991). Nations and nationalism. Moscow. 456 p.
5. Hesle, V. (1994). The crisis of individual and collective identity. *Questions of philosophy*. 10. 112–123. Retrieved from <http://www.philosophy.ru/library/vopros/05.html>.
6. Kolev, A.N. (2005). Nation and state. Theory of conservative reconstruction. Moscow. 340 p.
7. Pogorelskaya, S. (2001). Domestic political aspects of the new German foreign policy. *MaiMO*. 7. 12–16.
8. Romashev, R.A., Ol, P.A. (2002). Nation (the genesis of the concept and issues of truthfulness). SPb. 120 p.
9. Rutkevich, M.N. (1999). Theory of a nation: philosophical questions. *Questions of philosophy*. 5. 23–28.
10. Sharov, A.V. (2004). The interaction of cultures and the problem of identity. *Human and National in Philosophy: II International Scientific and Practical Conference of KRSU (May 27–28, 2004): materials of speeches*. In I.I. Ivanova (Ed.). Bishkek. 171–176.

LYSENKO Oleksandra,

Ph.D in Philology, Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool and Special Education Department, Pedagogical Faculty of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
e-mail: lysenkowa@gmail.com

VALUE-AND-SENSE SPHERE OF NATIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF FUTURE EDUCATORS' UPBRINGING

Abstract: Introduction. The article analyzes the concepts of "nation", "identity", "national identity". Considered work of psychologists, philosophers, sociologists and educators is definite problem. It is proved that national identities - a necessary condition for maintaining the nation code. The study of problems with the growth of the national factor is relevant both in theoretical and practical aspects.

The purpose: A problem study is a complex process. Today, in contemporary scientific thought there is no unity in the interpretation of concepts: "nation", "national identity". Therefore, we will try to analyze these concepts, their essence and content. Separately, the focus was on the formation of a value aspect of the national-cultural identity of future educators.

The methods of analysis, comparison, abstraction are used in article.

Results This term is widely used in various sciences: psychology, sociology, philosophy, ethnology, political science, geopolitics, etc.

It is known that the study of the problem of identity in psychology originates from psychoanalysis.

For domestic sociology, philosophy, pedagogy, the staging and research of identity problems is a relatively new phenomenon. Theoretical and methodological principles of development of this direction have been developed in scientific thought since the beginning of the twentieth century.

The author also researched the concept of "national identity".

The author stresses that patriotism is a sign of national identity. It is a sense of love, respect for one's homeland, culture, traditions and language. The inner spiritual world and the person's outlook are formed depending on its cultural self-determination.

The affiliation of a future educator to a particular culture determines his lifestyle.

Values are the core of any culture at different levels: the culture of a separate institution, an ethnic community, a country, the world.

Originality: In the future, the author will develop special courses, authoring techniques and technologies that will contribute to the process of forming the national-cultural identity of student youth in general, and future educators.

Conclusion: One of the main periods of formation of national-cultural identity is the study at the university, when the person actively tries to understand his life, to define his national and cultural affiliation as a condition for further development and self-development.

Keywords: nation; identity; national identity; values; educators.

Одержано редакцією 02.10.2018
Прийнято до публікації 08.10.2018

МАСЛЕНІКАВА Святлана Сяргееўна,

дацэнт, кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры рамана-германскай філалогіі,

Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы

e-mail: swetlana-mas@tut.by

УДК 378 : 811.112:811.161.2:811.161.3

СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АНАЛІЗ ІМЁНАЎ НЯМЕЦКАГА ПАХОДЖАННЯ ВА ЎКРАЇНСКОЙ І БЕЛАРУСКОЙ АНТРАПАНІМІЦЫ

У артыкуле ў алфавітным парадку змяшчаюцца выяўленыя намі ўкраінскія і беларускія імёны нямецкага паходжання разам з іх фанетычнымі, граматычнымі, словаўтваральнымі варыянтамі і жаночымі формамі. Апісваецца іх этымалогія, падаюцца этымоны ў нямецкай і старажытнаверхнянемецкай мовах.

Ажыццяўляецца спроба супастаўлення імёнаў нямецкага паходжання ва ўкраінскай і беларускай мовах, асабліва частотнасці іх ужывання ў абедзвюх мовах.

Ключавыя словы: антрапаніміка; украінскія імёны; беларускія імёны; нямецкае паходжанне; этымо; супастаўленне; частотнасць ужывання.

Пастаноўка праблемы. У грамадстве заўсёды прысутнічае вялікі інтарэс да найменняў людзей, бо бацькі звычайна асэнсавана даюць свайму дзіцяці імя, якім яно будзе карыстацца ўсё жыццё. Да таго ж запазычаныя імёны з прычыны іх шырокага ўжывання часта моцна асімілююцца і даказваць іх іншамоўнае паходжанне магчыма толькі пры выкарыстанні адпаведных слоўнікаў, даведнікаў.

Супастаўленне антрапанімічных сістэм украінскай і беларускай моў неабходнае для іх больш глыбокага вывучэння, што дазволіць выявіць нацыянальную спецыфіку кожнай з моў. Нашай увазе падпалі ўкраінскія і беларускія імёны нямецкага паходжання. Іх даследаванне ў супастаўляльным плане, менавіта частотнасць іх ужывання, дазволіць выявіць ступень уплыву нямецкай мовы на ўкраінскую і беларускую мовы.

Аналіз апошніх даследаванняў і публікацый. Нягледзячы на вялікую колькасць даследаванняў, прысвечаных уласным імёнам, у тым ліку і нямецкага паходжання, у беларускай мове (М.В. Бірыла, М.Н. Крыўко, Т.М. Суднік, П.У. Сцяцко, А.К. Усціновіч, І.А. Шумская, В.В. Шур, І.Я. Яшкін і інш.) і ўкраінскай мове (Н.П. Дзятківська,

Л.В. Кракалія, С.П. Левченко, Г.П. Півторак, Л.Г. Скрипник, І.Д. Сухомлін, М.А. Худаш і інш.) няма даследаванняў, дзе разглядаліся ўкраінскія і беларускія імёны нямецкага паходжання ў супастаўляльным аспекце.

Мэта артыкула – выявіць імёны нямецкага паходжання ва ўкраінскай і беларускай антрапаніміцы, прааналізаваць іх этымалогію, а таксама частотнасць іх ужывання ў абедзвюх мовах.

Выклад асноўнага матэрыялу.

Пры зацікаўленасці шэрагу лінгвістаў і грамадства ў цэлым параўнальным вывучэннем розных моў супастаўленне ўкраінскай і беларускай моў дазволіць больш глыбока вывучаць і вызначаць адметныя і агульныя рысы іх антрапонімаў. Сёння бяспрэчным з'яўляецца факт вялікага ўплыву нямецкай мовы на беларускую і ўкраінскую мовы, абумоўленага гістарычнымі асаблівасцямі развіцця Беларусі, Украіны і іх кантакты з Германіяй [1; 2]. Гэта не магло не знайсці адлюстравання ва ўкраінскай і беларускай антрапаніміцы.

Супастаўляльна-тыпалагічнае даследаванне прозвішчаў у беларускай і ўкраінскай мовах ажыццявіў М.В. Бірыла [3], але імёны нямецкага паходжання ў абедзвюх мовах з пункту гледжання частотнасці іх ужывання і этымалогіі не разглядаліся.

Матэрыялам нашага даследавання паслужылі факты з аўтарытэтных даведнікаў беларускіх і ўкраінскіх уласных імёнаў [4, с. 54; 6]. Метадам суцэльнай выбаркі выяўлены асабовыя імёны з паметамі *ням.* (нямецкая мова), *ст.-в.-ням.* (старажытнаверхнянемецкі перыяд развіцця нямецкай мовы). Пры адсутнасці нямецкіх этымонаў у сучаснай нямецкай мове іх адпаведнікі адлюстроўваюцца ў старажытнаверхнянемецкім перыядзе

развіцця нямецкай мовы, нямецкія значэнні якіх зафіксаваны ў “Старажытнаверхнянямецкім слоўніку” пад рэд. Г. Кёблера [7] ці ў этымалагічным слоўніку нямецкай мовы выдавецтва “Duden” [8].

Выяўленыя беларускія праваслаўныя і каталіцкія імёны нямецкага паходжання – разам з іх фанетычнымі, граматычнымі, словаўтваральнымі варыянтамі, а таксама жаночымі формамі падрабязна апісаны намі [9]. Большасць прааналізаваных імёнаў маюць месца і ва ўкраінскай антрапаніміцы, але з нязначнымі адрозненнямі ў фанетычных, граматычных і словаўтваральных іх варыянтах:

Аделіна (Аделя, Адель, Ада, Деля, Ліна) < ст.-в.-ням. *adel* ‘шляхецкі, дваранскі’, ням. *edel* ‘высакародны’;

Адольф (Адолько, Долько) < ст.-в.-ням. *adel* ‘шляхецкі, дваранскі’, ням. *edel* ‘высакародны’ + ням. *Wolf*, *m* ‘воўк’;

Альбэрт (Берт, Бертик); Альберціна (Альберцінонька, Альберціночка, Альберцінка, Аля, Тіна) < ст.-в.-ням. *adel* ‘шляхецкі, дваранскі’, ням. *edel* ‘высакародны’ + ст.-в.-ням. *beraht* ‘светлы, бліскучы, выдатны’;

Арнольд; Арнольда < ст.-в.-ням. *arn*, *aro* ‘арол’, ням. *Adler*, *m* ‘тс’ + ст.-в.-ням. *waltan* ‘панаваць’, ням. *walten* ‘панаваць, кіраваць’;

Бернард (Бернардик, Бенек) < ням. *Bär*, *m* ‘мядзведзь’ + ням. *hart* ‘цвёрды, моцны, жорсткі, суровы’;

Генріх (Гена, Генік, Гарік) < ням. *Heim*, *n* ‘дом, котлішча, прыстанішча’ + ст.-в.-ням. *nīhi* ‘уладар, панаванне, улада’, суч. ням. *Reich*, *n* ‘дзяржава, імперыя’;

Гертруда (Герта, Гера, Грета, Труда) < ст.-в.-ням. *gēr* ‘кап’ё’ + ст.-в.-ням. *trūt* ‘добра знаёмы, дасведчаны’;

Карл (Карло); Караліна (Каралінка, Кароля, Каролька, Карольця, Каля, Ліна) < ст.-в.-ням. *karl* ‘мужчына, муж’, ням. *Karl*, *m* ‘хлопец, хлапец; суб’ект, тып’;

Конрад < ст.-в.-ням. *kuono* ‘смелы, адважны’, ням. *kühn* ‘тс’ + ням. *Rat*, *m* ‘савет’;

Леонард; Леонарда (Лена, Лера) < ст.-в.-ням. *leo* ‘леў’ + ням. *hart* ‘цвёрды, моцны, жорсткі, суровы’;

Леопольд < ст.-в.-ням. *liut* ‘людзі, народ, люд’ + ст.-в.-ням. *hold* ‘прыхільны, адданы’;

Людвіг; Людвіга (Людвіся, Людвіська, Віся, Віська) < ст.-в.-ням. *hlūt* ‘славыты, выдатны, знакаміты’ + ст.-в.-ням. *wīg* ‘барацьба, змаганне, бітва’;

Мальвіна (Мальва, Мальвінка, Мальвіночка, Мальвінонька, Мальвонька, Мальвочка, Мальвуня, Мальвуся, Маля) < ст.-в.-ням. *māl* ‘суд’ + ст.-в.-ням. *wini* ‘сябар’;

Раймонд; Раймонда (Рая) < ням. *Rat*, *m* ‘савет’ + ням. *Munt*, *f* ‘ апека, абарона, ахова’;

Раланд (Ролан) < ст.-в.-ням. *ruot* ‘слава’, ням. *Ruhm*, *m* ‘тс’ + ням. *Land*, *n* ‘краіна, край’;

Роберт (Робертик) < ст.-в.-ням. *ruot* ‘слава’, ням. *Ruhm*, *m* ‘тс’ + ст.-в.-ням. *beraht* ‘светлы, бліскучы, выдатны’;

Рудольф (Рудик) < ст.-в.-ням. *ruot* ‘слава’, ням. *Ruhm*, *m* ‘тс’ + ням. *Wolf*, *m* ‘воўк’;

Сігізмунд < ням. *Sieg*, *m* ‘перамога’ + ням. *Munt*, *f* ‘ апека, абарона, ахова’;

Франко; Франка (Франя, Франенька, Франечка) < ст.-в.-ням. *frank*, *franko* ‘вольны, вольнанароджаны’;

Фрідрых (Фред) < ням. *Friede*, *m* ‘мір, спакой, згода’ + ням. *Recke*, *m* ‘волат, асілак’.

У ходзе даследавання былі выяўлены наступныя ўкраінскія імёны нямецкага паходжання, якія ў беларускай антрапаніміцы былі памечаны як запазычаныя з:

англійскай мовы: Эдуард (Эдвард, Эдзюк, Эдзюшка) (ва ўкраінскай мове Эдуард (Едвард, Едик) < ст.-в.-ням. *ēht* ‘уласнасць’ + ст.-в.-ням. *wart* ‘вартаўнік’, ням. *Wärter*, *m* ‘тс’);

арабскай ці іспанскай моў: Эльвіра (ва ўкраінскай мове Эльвіра (Ельвіронька, Ельвірочка, Ельвірка, Ельвіся, Ела, Еля) < ст.-в.-ням. *al* ‘увесь’ + ст.-в.-ням. *war* ‘абарона’, ням. *Wehr*, *f* ‘тс’);

германскіх моў: Эма, скарачаны варыянт ад імёнаў *Ermgard*, *Ermen*, *Hild*, *Irmgard*, *Ermgard* (ва ўкраінскай мове Емма (Ема, Емонька, Емочка) < ням. *Arm*, *m* ‘рука’ + ням. *hart* ‘цвёрды, моцны, жорсткі, суровы’; Эрнст; Эрна (ва ўкраінскай мове Ернст (Ернест); Ерна < ст.-в.-ням. *ernust* ‘сур’ёзнасць’, ням. *Ernst*, *m* ‘тс’); Мацільда (ва ўкраінскай мове

Матільда (Матільдонька, Матільдочка) < ням. *Macht*, *f* 'сіла, магутнасць, моц, уплыў, улада' + ст.-в.-ням. *hiltia* 'барацьба, змаганне, бітва'; Ядвіга (Ядзя) (ва ўкраінскай мове Ядвіга (Ядзя, Ядвіся, Ягуся, Віся, Віська) < ст.-в.-ням. *hadu* 'барацьба' + ст.-в.-ням. *wīg* 'барацьба, змаганне, бітва');

грэчаскай мовы: Элеанора (Ленора, Леанора, Нора) (ва ўкраінскай мове Елеанора (Леанора, Елла, Еллонька, Еллочка, Ела, Еля) ад ням. *Eleonora*, *Elenore*, *Leonore*);

грэчаскай ці яўрэйскай моў: Магдалена (Магдаліна, Магда, Магдзя) (ва ўкраінскай мове Магдаліна (Магдалена, Магда, Магдонька, Магдочка, Магдуна, Магдуся, Магдаленка, Лена) з ням. *Magdalena*, *Magda*);

кельцкай мовы: Ізольда (ва ўкраінскай мове Ізольда (Ізольдонька, Ізольдочка, Іза, Зольда, Золя) ад ням. *Isolde* < ст.-в.-ням. *īsan* 'жалеза, меч', ням. *Eisen*, *n* 'тс' + ст.-в.-ням. *hiltia* 'барацьба, змаганне, бітва');

лацінскай мовы: Эміль; Эмілія (Амілья, Мелья) (ва ўкраінскай мове Еміль; Емілія (Еміла, Ема, Міла, Мілонька, Мілочка, Міля, Мілька, Мільця) ад рымскага ўласнага імя *Aemilius*);

персідскай мовы: Аліна памянш. ад імя Адэліна (Аліда) (ва ўкраінскай мове Аліна (Алінка, Алінонька, Аліночка, Ала, Аля, Ліна) ад ням. *Alina* (*Aline*), мажліва ўзнікла як памянш. ад імёнаў Ангеліна (Аделіна));

яўрэйскай мовы: Эльза (Эльжбэта, Лізавета, Лізавэта, Лісавета, Лісавэта, Лісаветка, Ліса) (ва ўкраінскай мове Эльза (Элізавета, Эльзонька, Эльзочка) ад ням. *Else*, скарачаны варыянт ад імя *Elisabeth*).

Імёны, якія абазначаны ў беларускім даведніку як нямецкія, ва ўкраінскай антрапаніміцы маюць паходжанне –

лацінскае: Альбін; Альбіна (Альбінонька, Альбіночка, Альбінка, Аля) (у беларускай мове Альбін; Альбіна (Альвіна) < ст.-в.-ням. *adel* 'шляхецкі, дваранскі', ням. *edel* 'высакародны' + ням. *Wolf*, *m* 'воўк');

скандынаўскае: Гліб (Гльбо, Глібонько, Глібочко, Глібцо) (у беларускай мове Глеб (Глебка, Глябо, Глебик) < ням. *Laib*, *m* 'бохан (хлеба)');

французскае: Аделаіда (Аделя, Адель, Ада, Адя, Деля, Іда) ад ням. *Adelheid* (у беларускай мове Адэляіда (Адэлаіда, Аліда) < ст.-в.-ням. *adel* 'шляхецкі, дваранскі', ням. *edel* 'высакародны' + ст.-в.-ням. *heit* 'асоба, постаць').

Як паказвае наша даследаванне, існуюць украінскія імёны нямецкага паходжання, якіх увагуле няма ў разгледжаным беларускім даведніку. На жаль, украінскі слоўнік не падае нямецкіх этымонаў да жаночых формаў і таму даказаць іх нямецкае паходжанне не атрымалася, бо разгледжаныя намі крыніцы сведчаць аб іх лацінскім ці грэчаскім паходжанні:

Альвін; Альвіна (Альвінонька, Альвіночка, Альвінка, Аля, Эльвіна, Эльвінонька, Эльвіночка, Эльвінка, Ела, Еля, Ліна) < ст.-в.-ням. *adel* 'шляхецкі, дваранскі', ням. *edel* 'высакародны' + ст.-в.-ням. *wini* 'сябар';

Берта (Бертонька, Берточка, Бертуся, Бетя) < ст.-в.-ням. *beraht* 'светлы, бліскучы, выдатны';

Інеса (Іна) ад ням. *Ines*;

Іоаланта (Лана) ад ням. *Iolante* < ст.-в.-ням. *io* 'заўсёды' + ст.-в.-ням. *lant* 'краіна', ням. *Land* 'тс';

Ірма ад ням. *Irma*;

Конрад < ст.-в.-ням. *kuono* 'смелы, адважны', ням. *kühn* 'тс' + ням. *Rat*, *m* 'савет'; у беларускай антрапаніміцы ёсць Кандрат (Кондрат, Кандрацій, Кандраш) < ст.-в.-ням. *kuono* 'смелы, адважны', ням. *kühn* 'тс' + ням. *Rat*, *m* 'савет';

Леакадія (Ліка, Лёка) ад ням. *Leokadia*;

Ліліана (Ліліяна, Ліліанка, Ліліянка, Ліана, Ліанка, Ліля, Лілянка, Ліна, Ляна, Ляня, Аня, Яна) ад ням. *Liliana*, *Juliane*;

Рейнгольд (Рена) < ст.-в.-ням. *rachin* 'прысуд, прыгавор' + ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням. *walten* 'панаваць, кіраваць'.

Наступныя імёны нямецкага паходжання не зафіксаваны ва ўкраінскай антрапаніміцы:

Алаіз (Алёйза, Альдзісь); Алаіза < ням. *weise* 'мудры';

Альфонс (Альфук); Альфонса (Альфансіна) < ст.-в.-ням. *adel* 'шляхецкі, дваранскі', суч. ням. *edel* 'высакародны' + ст.-в.-ням. *funs* 'татовы, паслухмяны, напружаны';

Ансельм < ням. *Helm*, *m* 'шалом, каска';

Бруна (Брунон) < ням. *braun* 'карычневы, буры, смуглявы, кары';

Б'яртольд < ст.-в.-ням. *beraht* 'светлы, бліскучы, выдатны' + ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць';

Вальдэмар < ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць' + ст.-в.-ням. *māri* 'знаёмы, вядомы';

Вальтэр < ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць' + ст.-в.-ням. *hēro* 'пан, спадар', ням *Herr*, *m* 'тс';

Вільгельм; Вільгельма (Вільгельміна) < ст.-в.-ням. *willo* 'воля', ням. *Wille*, *m* 'тс' + ням. *Helm*, *m* 'шалом, каска';

Готард < ням. *Gott*, *m* 'Бог' + ням. *hart* 'цвёрды, моцны, жорсткі, суровы';

Гэральд (Геральд, Гаральд) < ст.-в.-ням. *gēr* 'кап'е' + ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць';

Зіхфрыд (Зігфрыд, Зыфрук) < ням. *Sieg*, *m* 'перамога' + ням. *Friede*, *m* 'мір, спакой, згода';

Льдзэфонс < ст.-в.-ням. *hiltia* 'барацьба, змаганне, бітва' + ст.-в.-ням. *fun*s 'гатовы, паслухмяны, напружаны';

Клацільда < ст.-в.-ням. *hlūt* 'славуць, выдатны, знакаміты' + ст.-в.-ням. *hiltia* 'барацьба, змаганне, бітва';

Мэдард (Мядарт) < ням. *Macht*, *f* 'сіла, магутнасць, моц, уплыў, улада' + ням. *hart* 'цвёрды, моцны, жорсткі, суровы';

Норбэрт (Норберт); Норбэрта (Норберта) < ням. *Nord*, *m* 'поўнач' + ст.-в.-ням. *beraht* 'светлы, бліскучы, выдатны';

Рамуальд; Рамуальда < ст.-в.-ням. *ruot* 'слава', ням. *Ruht*, *m* 'тс' + ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць';

Рамуль < ст.-в.-ням. *ruot* 'слава', ням. *Ruht*, *m* 'тс';

Рырык < ст.-в.-ням. *ruot* 'слава', ням. *Ruht*, *m* 'тс' + ням. *Recke*, *m* 'волат, асілак';

Рыхард (Рышко, Рычард) < ням. *Recke*, *m* 'волат, асілак' + ням. *hart* 'цвёрды, моцны, жорсткі, суровы';

Эвальд < ст.-в.-ням. *ēwa* 'права, закон' + ст.-в.-ням. *waltan* 'панаваць', ням *walten* 'панаваць, кіраваць'.

Высновы і перспектывы далейшых даследаванняў.

Такім чынам, ва ўкраінскай антрапаніміцы выяўлена 20 імёнаў нямецкага паходжання, якія ў беларускай мове маюць такую ж этымалагію і нязначна адрозніваюцца ад сваіх беларускіх адапаведнікаў толькі фанетычнымі, граматычнымі, словаўтваральнымі варыянтамі і жаночымі формамі.

У ходзе даследавання былі выяўлены разыходжанні ў этымалагічных звестках наконт прааналізаваных імёнаў. Так 12 украінскіх імёнаў нямецкага паходжання ў беларускім даведніку пазначаны як запазычаны з англійскай, арабскай ці іспанскай, германскіх, грэчаскай, кельцкай, лацінскай, персідскай, яўрэйскай моў. Нямецкае паходжанне, як паказана ў беларускім даведніку, не маюць тры ўкраінскія імёны і падаюцца як запазычаны з лацінскай, скандынаўскіх, французскай моў. Гэтыя супярэчнасці тлумачацца адсутнасцю адзінай думкі наконт паходжання прааналізаваных імёнаў і дазваляць больш глыбока даследаваць іх этымалагію. Дзевяць украінскіх імёнаў нямецкага паходжання ўвогуле не адлюстраваны ў беларускай антрапаніміцы, а 20 беларускіх імёнаў нямецкага паходжання не зафіксаваны ў разгледжаным украінскім слоўніку. Гэта выклікае патрэбнасць ажыццявіць далейшае, больш глыбокае даследаванне ўкраінскіх і беларускіх асабовых імёнаў, а таксама ўнесці ўдакладненні ў слоўнікі-даведнікі ўласных імёнаў.

Прааналізаваны матэрыял сведчыць, што ва ўкраінскай і беларускай антрапанімічных сістэмах знайшлі адлюстраванне практычна тыя ж імёны нямецкага паходжання, з нязначнымі адрозненнямі ў фанетычных, граматычных, словаўтваральных варыянтах, жаночых формах. Такая варыянтнасць тлумачыцца розным уплывам нямецкай на ўкраінскую і беларускую мовы, а таксама неаднолькавай ступенню іх асіміляцыі.

З-за актыўнага ўжывання запазычаных імёнаў (у абедзвюх мовах) яны часта моцна асіміляваны, і даказаць іх нямецкае паходжанне вельмі цяжка, што робіць этымалагічныя даследаванні неабходным.

Спис бібліографічних посилань

1. Станкевич А.А. Мова і громадянство: міжмовні контакти і лексичне взаємодія в українських народних говірках. Мінськ : РІВШ, 2012. 220 с.
2. Муромцева О.Г., Скачкова В.В. Українсько-німецькі мовні контакти. Українська мова. Енциклопедія. Київ: Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2004. С. 682–683.
3. Бірыла М.В. Беларускія антрапанімічныя назвы ў іх адносінах да антрапанімічных назваў іншых славянскіх моў (рускай, украінскай, польскай). Мінськ: Выд-ва АН БССР, 1963. – 58 с.
4. Яшкін І.Я. Слоўнік беларускіх імёнаў. Мінськ: Адукацыя і выхаванне, 2009. 136 с.
5. Усціновіч А.К. Слоўнік асабовых уласных імён / Навук. рэд. А.А. Лукашанец. Мінськ: Літаратура і мастацтва, 2011. 240 с.
6. Скрипник Л.Г., Дзятківська Н.П. Власні імена людей: словнік-довіднік / За ред. В.М. Русанівського. Київ: Наукова думка, 2005. 136 с.
7. Köbler G. Althochdeutsches Wörterbuch. 2014. 6. Aufl. [Электронны рэсурс]. Рэжым доступу: <http://www.koeblergerhard.de/ahdwbhin.html>. – Дата доступу: 03.04.2018.
8. Der Duden in zwölf Bänden. Das Herkunftswörterbuch. Band 7. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006. 960 S.
9. Масленікава С.С. Імёны нямецкага паходжання ў сучаснай беларускай антрапаніміцы. *Роднае слова*. 2017. № 11. С. 42–43
10. Stankevich, A.A. (2012). Language and society: language contact and lexical interaction in the Belarusian folk dialects. Minsk: National Institute of higher education. 220 p. (in Bel.)
11. Muromtseva, A.G., Skachkova, V.V. (2004). Ukrainian-German language contacts. *Russian language. Encyclopedia*. Kyiv: Ukrainian encyclopedia them. M.P. Bazhana. 682–683 (in Ukr.)
12. Biryła, M.V. (1963). Belarusian anthroponymical names in their relationship to anthroponymical names of other Slavic languages (Russian, Ukrainian, Polish). Minsk: Publishing House of the BSSR. 58 p. (in Bel.)
13. Yashkin, I.Y. (2009). Dictionary of Belarusian names. Minsk: Education and upbringing. 136 p. (in Bel.)
14. Ustinovich, A.K. (2011). Dictionary of personal proper names. In A.A. Lukashanets (Scientific ed.). Minsk: Literature and art. 240 p. (in Bel.)
15. Skripnik, L.G., Dzyatkovska, N.P. (2005). Proper names of people: dictionary-reference. In V.M. Rusanivsky (Ed.). Kyiv: Naukova Dumka. 136 p. (in Ukr.)
16. Köbler, G. (2014). Old High German Dictionary. 6 Edition. Retrieved from: <http://www.koeblergerhard.de/ahdwbhin.html> (in Germ.)
17. The Duden in twelve volumes (2006). The Source Dictionary. Vol. 7. Edited by the Publishing House of Duden. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden. 960 p. (in Germ.)
18. Maslennikova, S.S. (2017). The Names of German origin in modern Belarusian anthroponymy. *Native word*. 11. 42–43 (in Bel.)

References

MASLENNIKOVA Svetlana,

Assistant Professor, Ph.D., Assistant Professor of Romano-Germanic Philology Department,
Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus
e-mail: svetlana-mas@tut.by

CONTRASTIVE ANALYSIS OF NAMES OF GERMAN ORIGIN IN THE UKRAINIAN AND BELARUSIAN ANTHROPONYMY

Abstract. *Introduction.* In society there is always a great interest in the people's names, because parents usually give their child a meaningful name, which it will use all his life. Our attention was subjected to Ukrainian and Belarusian names of German origin. The comparative study of them in terms of frequency of their use, will reveal the degree of influence of the German language on the Ukrainian and Belarusian languages.

Purpose. To reveal the names of German origin in the Ukrainian and Belarusian anthroponymy, to analyze their etymology, as well as the frequency of their use in both languages.

Results. The article in alphabetical order is placed we discovered the Ukrainian and Belarusian names of German origin together with their phonetic, grammatical, derivational and the female forms. Their etymology is described, the etymons are served in German or Old High German languages. An attempt is made to compare the names of German origin in Ukrainian and Belarusian languages, especially the frequency of their use in both languages.

Originality. Despite the large number of studies on the proper names, including the names of German

origin, in Belarusian and Ukrainian languages, German names are investigated in both anthroponymical systems in a comparative aspect for the first time.

Conclusions. Analyzed material shows that in the Ukrainian and Belarusian anthroponymical systems are reflected almost the same names of German origin, with minor differences in phonetic, grammatical, derivational variants, the female forms. This variation is due to the different influence of German on the Ukrainian and Belarusian languages, as well as the different degree of assimilation.

Prospects for further research. Because of the active use of borrowed names (in both languages), they are often strongly assimilated, and to prove their German origin is very difficult, which makes etymological studies necessary.

Keywords: *anthroponymy; the Ukrainian names; the Belarusian names; German origin; etymon; comparison; the frequency of use.*

Атрыманы редакцыяй 2018/08/28
Прынята да публікацыі 2018/09/09

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,
 заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания,
 Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Республика Армения
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

УДК 372.851

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

*Голос красоты звучит тихо:
 он проникает только в самые чуткие уши.
 Фридрих Ницше*

Эстетическое отношение является одним из основных категорий эстетического воспитания и играет объединяющую роль для остальных его категорий. Более того, последние рассматриваются в рамках эстетического отношения. Эстетическая сторона отношений «учитель-ученик», «ученик-ученик» и других двусторонних эстетических отношений может быть полностью раскрыта только в рамках трехсторонних эстетических отношений. Одним из таких важных отношений является отношение «учитель-учебный предмет-ученик», в котором крайние члены представлены в качестве субъектов и учитывают эстетические признаки объекта – учебного предмета или включенного в него учебного материала, и учитель является самым важным фактором в проявлении эстетики в процессе преподавания математики.

Ключевые слова: обучение математике; эстетические признаки объекта; эстетическое отношение; эстетическое воспитание.

Субъективное отношение. В основе эстетической деятельности лежит понятие субъективного отношения. По Б.Ф. Ломову «Субъективное отношение выражает отношение человека к чему-либо или к кому-либо, оказывание чему-нибудь предпочтения, предвзятую оценку явлений, действий, людей» [1, с. 299]. Нетрудно заметить, что здесь выражается ценностный характер отношения. Имеются и другие подходы для определения субъективного отношения. Под субъективным отношением мы будем понимать любое рассмотрение со стороны одного или нескольких субъектов одного или нескольких объектов. Субъективное отношение обладает как минимум двумя сторонами. Когда сторон два, мы называем такие отношения двусторонними субъективными отношениями, где первая сторона – субъект, а вторая – произвольный объект или какой-либо субъект.

Двусторонние субъективные отношения имеют широкое применение в психологии и подробно изучены. Посредством отношений, протекающих в формате «субъект-объект», к примеру, объясняется разграничение чувств от эмоций [1, с. 300–301]. В учебном процессе проявляются такие двусторонние субъективные отношения, как «учитель-ученик», «ученик-ученик», «ученик-учебный процесс», «ученик-учебный предмет» и другие.

Психологи выделяют оценочную, эмоциональную и мотивирующую функции двусторонних субъективных отношений. Оценочная функция отношений выражается в сравнении его объекта с другими экземплярами, эталонами, уровнями достижений. Эмоциональная или выразительная функция отношений связана с переживаниями, возникшими из эмоциональной оценки, данной объекту отношений. Мотивирующая функция выражается в желании овладеть или отделиться от понравившегося объекта, иметь с ним отношение или избегать его, заниматься или не заниматься им (см. [1, с. 300]).

Отметим, что как в философской, так и в психологической литературе субъективные отношения рассматриваются как процесс, протекающий в формате двусторонних отношений «субъект-объект» или «субъект-субъект». Полезно, однако, также рассматривать многосторонние отношения в рамках данной и других областях, в частности трехсторонние отношения (например, в математике такие отношения имеют широкое применение). Действительно, отношения между двумя людьми обычно протекают в рамках каких-либо обстоятельств: по случаю, в определенной среде, ситуации, в каком-либо процессе и т. д. И результат

подобных отношений во многих аспектах зависит именно от этих обстоятельств. Трехсторонние отношения могут широко применяться в психологии. Только посредством трехсторонних отношений можно, к примеру, объяснить ревность, зависть, злословие, сплетни.

Трехсторонние отношения играют также важную роль в учебном процессе. Несмотря на то, что в педагогической литературе широко рассматриваются взаимоотношения «учитель-ученик», двусторонние отношения между конкретным учителем и конкретным учеником не всегда активно выражаются. Например, есть учителя, которые в течение всего урока не только не имеют дело с отдельными учениками, но даже не замечают их. Следовательно, множество вопросов, связанных с обучением и воспитанием, трудно понять или объяснить без рассмотрения посреднической роли учебного класса или учебного предмета в отношениях «учитель-ученик», то есть без рассмотрения «учитель-учебный класс-ученик», «учитель-учебный предмет-ученик» и других подобных трехсторонних отношений. Сказанное относится также к методам преподавания. Например, в последнее время много говорится об интерактивных методах обучения, которые, в сущности, сводятся к трехстороннему отношению «учитель-ученик-ученик», в котором проявляется активность каждой стороны по отношению к остальным двум.

Если мы запишем трехсторонние отношения в виде $A-X-B$, то A и B мы назовем субъектами или же крайними членами данных отношений, а X – их ядром. От таких трехсторонних отношений происходят двусторонние отношения $A-X$ и $B-X$ и $A-B$.

Трехсторонние отношения также обладают оценочной, эмоциональной и мотивирующей функциями. Оценочная функция трехсторонних отношений может быть гармоничной, когда субъекты отношений дают объекту единодушную или же однообразную оценку: «хороший» или «плохой», «приятный» или «неприятный» и т.д. Однако, когда оценки являются взаимоисключающими, отношения могут быть негармоничными (нездоровыми, противоречивыми или взрывоопасными). Таким образом, трехсторонние

отношения могут быть взрывоопасными, и одним из условий установления здоровых отношений является избежание несовместимости между крайними членами.

Эмоциональная функция трехсторонних отношений также может проявляться как гармоничными, так и негармоничными или противоречивыми выражениями. В первом случае, например, ядро отношения имеет однотипное – положительное или отрицательное – эмоциональное выражение для его крайних членов.

Мотивирующая функция отношения также играет важную роль для его природы с точки зрения гармоничности или противоречия. Здесь особенно опасно, когда обоим крайним членам нравится ядро и оба желают овладеть им. В этом случае мы будем иметь определенное противоречие между его крайними членами, что может привести к ревности, враждебности, боям, войне и другим подобным действиям. Следует отметить, что в таких случаях деятельность субъектов зависит от природы отношений (будь то материальная или духовная, а в последнем случае нравственная, интеллектуальная или художественная).

Естественно, что гармоничные отношения предпочтительны в каждой сфере человеческой деятельности. Однако отношения, их создание обусловлены самыми различными факторами и мотивами, и создание гармоничных отношений не всегда становится возможным.

Эстетическое отношение. Эстетическое отношение является одной из основных категорий эстетического воспитания и играет объединяющую роль для остальных его категорий. Более того, последние предстают как раз в рамках эстетического отношения. Кажется, что понятие эстетического отношения имеет однозначное восприятие, однако разные авторы дают ему различное описание [2; 3].

Очевидно, что двухстороннее эстетическое отношение является субъективным отношением, которое протекает в форматах «субъект-объект» или «субъект-субъект». Его мы охарактеризуем как двустороннее субъективное отношение, в котором эстетические характеристики субъекта или объекта (одной из сторон)

являются важными для субъекта (другой стороны). К примеру, когда мы покупаем нашу одежду или мебель для дома, мы ценим не только их практическое значение, но и красоту. Причем наш выбор обусловлен как эстетическими достоинствами одежды или мебели, так и нашим вкусом и предпочтениями. Из сказанного следует, что эстетическое отношение обусловлено как эстетической природой объекта, так и эстетической сущностью субъекта.

В повседневной жизни в возможных взаимоотношениях с искусством, в учебном процессе и других аспектах жизнедеятельности для человека важное значение имеют трехсторонние эстетические отношения. Музыка, песня, театр, искусство танца и некоторые другие виды искусства воспринимаются только посредством трехсторонних отношений. Трехстороннее эстетическое отношение может быть как гармоничным, так и нейтральным или же противоречивым. Здесь отношения в основном выражаются посредством трехстороннего отношения «воспринимающий-предмет искусства-воспринимающий». Два человека А и В, слушающие одну и ту же песню Х, входят во взаимоотношение посредством трехстороннего отношения А-Х-В, и если песня одному нравится, а другого раздражает, то здесь наличествует противоречие между А и В. А ожидаемые результаты основаны на предпочтениях людей, вкусах и т.д. Следует отметить, что обычно социальная жизнь организована таким образом, что люди в основном могут избегать противоречивого проявления эстетического отношения. К примеру, на концерт того или иного певца идут люди, предпочитающие слушать его песни, джаз и симфоническую музыку слушают только те, кто любит данные музыкальные жанры и т.д.

Эстетические отношения в процессе обучения математике. В процессе обучения математике проявляются как субъективные и объективные признаки эстетики математики, так и ее внешние и внутренние проявления [4]. В то же время наличие эстетического элемента делает процесс обучения математике более привлекательным, способствует формированию и развитию волевых качеств и других психических явлений

учащихся [4], что является дополнительным стимулом для выявления эстетических признаков математики в процессе обучения. Однако у ученика нет соответствующих навыков и опыта, чтобы увидеть и оценить данную эстетику. И здесь на первый план выходит роль учителя, который может и должен выявить и показать эстетику в каждом понятии, в каждой теореме, ее доказательстве и применении, показать прекрасное в геометрической форме и алгебраическом записи математических фактов. А эта роль учителя проявляется в различных двусторонних и трехсторонних эстетических отношениях.

Важнейшими эстетическими отношениями, проявляющимися в процессе обучения математике и, в целом, производному учебному предмету, являются такие двусторонние отношения, как «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-учебный процесс», «ученик-учебный процесс», «учитель-учебный предмет», «ученик-учебный предмет». Однако они по-своему проявляются в процессе обучения каждого отдельного учебного предмета.

Сперва поговорим о первом из данных двусторонних отношений – «учитель-ученик». Для большинства учителей процесс обучения математике сводится лишь к обучению математике. Подобный подход отталкивает большинство учеников от учебного процесса. Этим ученикам приходится в течение часа найти отличное от математики и предпочтительное для себя занятие. А отношения учителя с этими учениками сводятся лишь к тому, что он запрещает им заниматься этим занятием, то есть лишает их свободы. И, по сути, отношения между учителем и учеником в этом случае похожи или же переходят во взаимоотношение «заключенный-надзиратель». И поскольку чувства заключенного и наблюдателя друг к другу характеризуются ненавистью, то и здесь проявляется это нежелательное человеческое чувство. Понятно, что говорить об эстетическом элементе или привлекательности таких отношений бессмысленно. Бессмысленно говорить здесь и об образовании в целом [5].

Эстетическая сторона отношений «учитель-ученик» может быть полностью

выражена только в рамках трехсторонних отношений. Таким важным отношением является отношение «учитель–учебный предмет–студент», в котором крайние члены представлены в качестве субъектов и учитывают эстетические признаки объекта – учебного предмета или включенного в него учебного материала. Совместное раскрытие эстетики, вместе с этим совместное общение, эмоциональные переживания (удовольствие, радость, восторг), в сочетании с удовлетворением от познавательного процесса и другими эмоциональными переживаниями, в человеческих душах образуют те две нестираемые ценности, которые человечество испокон веков с гордостью описывало заветными словами **Учитель и Ученик**. К сожалению, такие отношения с учителем математики развиваются только для очень маленькой группы учеников, а подавляющее большинство учеников не включены в круг данных отношений.

Таким образом, основой проявления эстетических отношений в учебном процессе являются двусторонние отношения «учитель–учебный предмет» и «ученик–учебный предмет». Их эстетическая природа обусловлена отношением рассматриваемых субъектов к учебному предмету или же конкретному учебному материалу, а именно, к восприятию объективных и субъективных признаков их эстетики.

Разумеется, знание учебного материала имеет решающее значение для применения объективных и субъективных признаков эстетики. Однако этого недостаточно. Особенно, когда речь идет о субъективных признаках: непредсказуемость, неожиданность явления, его интеллектуальный поиск и обнаружение обусловлены организацией учебного процесса – повествованием материала, представленным в учебнике, подачей этого материала учителем и т. д. Один и тот же факт может быть представлен так, чтобы он был предсказуем или же так, чтобы он стал для ученика неожиданным и непредсказуемым. Автор хорошего учебника, опытный учитель берут сказанное в учет. То же касается использования и применения математического знания, явлений, усилий, необходимых для понимания их сущности, целеустре-

мленного преодоления трудного и сложного препятствия и других субъективных признаков эстетики математики. Неопытный учитель может, например, не потерпеть и подсказать ученику, указать на путь решения задачи, что сделает решение уже неинтересным, так как пропадает, не задействует признак обнаружения, представляющийся стимулом для проявления прекрасного. В таких случаях ученик обычно противится учителю, просит не помогать, не указывать на путь решения.

Таким образом, учитель является самым важным фактором в проявлении эстетики в процессе преподавания математики: как он относится к эстетике, видит ли, подчеркивает ли эстетику в математике и в процессе ее преподавания, объективные и субъективные признаки научной эстетики, их роль в формировании отношении ученика к учебному предмету и, в целом, в формировании его духовного мира. И лишь в случае положительного ответа на эти вопросы можно говорить о реализации эстетического воспитания посредством эстетического отношения и процесса обучения математики в целом. Сказанное подчеркивает также особую роль трехстороннего эстетического отношения «учитель–учебный предмет–ученик» в учебном процессе. Здесь следует отметить, что, в отличие от познавательных и нравственных процессов, которые могут быть реализованы посредством взаимоотношения «субъект–объект» между учителем и учеником, формирование эстетических навыков не может быть осуществлено с помощью инструкций и советов субъекта, данных объекту–ученику. Чтобы почувствовать, познать эстетику, сам ученик должен быть субъектом деятельности. Без этого, следуя лишь предписаниям учителя, невозможно реализовать подобное чувство и познание.

Отметим также, что роль учителя в процессе обучения или в эстетических отношениях «учитель–учебный предмет–ученик» аналогична роли, которую играет актер или театральный режиссер в театре. Не случайно профессию педагога часто сравнивают с профессией актера. Если учитель в процессе обучения не подчеркивает, не останавливается на эстетических качествах учебного материала,

то ученик не может их обнаружить самостоятельно. Так же, как существуют плохие режиссеры и актеры, которые не могут обнаружить и передать зрителю суть литературной базы - пьесы, проникнуть в ее эстетические глубины, также и плохой учитель не останавливается на эстетических аспектах учебного материала, его эстетических глубинах. Но раскрытие учителем эстетических признаков материала все еще недостаточно для его эстетического восприятия учеником. Необходимо, чтобы ученик сам прочувствовал эту эстетику, для чего он, в отличие от театрального зрителя, являющегося объектом отношений, должен рассматриваться, стать субъектом отношений.

Что касается характера эмоциональных функций двусторонних отношений, то в учебном процессе математики, например, без рассмотрения в рамках трехсторонних эстетических отношений, отношение «ученик-ученик» может быть гармоничным только между неуспевающими по математике учениками [6].

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, Ph.D in Physics and Mathematics, Professor,
Chair of Mathematics and Methods of Its Teaching Department,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

AESTHETIC RELATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. Aesthetic attitude is one of the main categories of aesthetic education and plays a unifying role for the rest of its categories. More, the latest just within the aesthetic relationship. The most important aesthetic relations manifested in the process of teaching mathematics are such bilateral relations as "teacher-student", "pupil-student", "teacher-learning process", "student-learning process", "Teacher-academic subject", "student-academic subject".

The aesthetic aspect of these relations can be fully expressed only within the framework of trilateral relations. One of such important relationships is the "teacher-academic subject-student" where the extreme elements are represented as subjects and take into account the aesthetic features of the object-the academic subject or the teaching material included in it. The joint disclosure of aesthetics, together with joint communication, emotional experiences (pleasure, joy, delight), combined with satisfaction from the cognitive process and other emotional experiences, form those two indelible values in human souls that humanity has for centuries long proudly described with coveted words Teacher and pupil. Unfortunately, such a relationship with a mathematics teacher are forming only for a very small group of students, and the vast majority of students is not included in the range of these relations.

The teacher is the most important factor in the manifestation of aesthetics in the teaching mathematics - how does he relate to aesthetics, does he see whether the

Список библиографических ссылок

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства, 2-е изд., СПб.: Питер, 2013. 783 с.
2. Краткий словарь по эстетике. URL: <http://esthetiks.ru/>.
3. Эстетика: Словарь. Под общ. ред. А.А. Беляева. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
4. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики. Ереван : Эдит Принт, 2015 (на армянском языке).
5. Микаелян Г.С. Моральные ценности и образовательный потенциал математики. Развивающий потенциал математического образования: школа – ВУЗ: Коллективная монография. Соликамск, СГПИ, 2015. С. 5–28.
6. Микаелян Г.С. Аксиологические основы математического образования. Ч. 1. Ценности и ценностные отношения. Ереван, 2018 (на армянском языке).

References

1. Ilyin E.P. (2013). Emotions and feelings. 2nd edition. St. Petersburg: Peter. 783 p.
2. Concise Dictionary of aesthetics. Retrieved from <http://esthetiks.ru/>.
3. Aesthetics: Dictionary (1989). In A.A. Belyaev (Ed.). Moscow: Politizdat. 447 p.
4. Mikaelian H.S. (2015). Excellent and educational potential of mathematics. Yerevan: Edit Print. (in Armenian).
5. Mikaelian H.S. (2015). Moral values and educational potential of mathematics. *Developmental potential of mathematics education: school – University: Collective monograph*. Solikamsk, SSPI. 5–28.
6. Mikaelian H.S. (2018). Axiological foundations of mathematical education. *Part 1. Values and value relationships*. Yerevan. (in Armenian).

aesthetics in mathematics and in the process of teaching it emphasizes the objective and subjective signs of scientific aesthetics, their role in shaping the student's attitude toward the subject and, in general, in the formation of his spiritual world. Only in the case of a positive answer to these questions we can we talk about the realization of aesthetic education through an aesthetic relationship and the process of teaching mathematics in general. It should be noted that, unlike cognitive and moral processes that can be realized through a subject-object relationship between the teacher and the student, the formation of aesthetic skills cannot be carried out with the help of the subject's instructions and advice given to the student object. In order to experience, to know aesthetics, the pupil himself must be the subject of activity. Without this, following only the instructions of the teacher, it is impossible to realize such a feeling and knowledge.

As for the nature of the emotional functions of bilateral relations, in the educational process of mathematics, for example, without consideration in the framework of three lateral aesthetic relations, the relationship pupil-pupil this one can be harmonious only between students who are unsuccessful in mathematics.

Keywords: teaching mathematics; aesthetic features of the object; aesthetic attitude; aesthetic education.

Одержано редакцією 17.05.2018
Прийнято до публікації 23.05.2018

ОСАДЧА Ольга Сергіївна,

викладач кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: dolcerica@ukr.net

УДК 378 : 821

ПРИЙОМ АЛГОРИТМІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ КОНЦЕПТІВ ФАНТАСТИЧНОГО ТЕКСТУ НА ОСНОВІ КОНЦЕПТОСФЕРИ ЧАРІВНОЇ КАЗКИ

На основі аналізу оповідання Р. Росіцького «Заповідник» здійснено спробу алгоритмічного моделювання концептосфери фантастичної подорожі.

Ключові слова: алгоритм; концептосфера; мовний простір; чарівна казка; квест; концепт; диво.

Постановка проблеми. Уже впродовж не одного десятиліття використовують метод дослідження зв'язку авторського художнього тексту з фольклорною оповіддю, що передбачає порівняння сюжетної структури та функцій персонажів літературного твору і народної чарівної казки [1, с. 69]. Одним із найяскравіших прикладів є елементи казкової структури та функцій персонажів у найвидатнішому авторському творі літератури Київської Русі – «Слові о полку Ігоревім».

Мета статті. Нижче здійснено спробу алгоритмічного моделювання концептосфери фантастичної подорожі в мові оповідання Р. Росіцького «Заповідник», що ґрунтується на робочій гіпотезі про художнє моделювання у фантастичному тексті мовного простору чарівної казки [1, с. 68]. Такий підхід може бути використаний для концептуальної інтерпретації фантастичних творів різних жанрів, включаючи як науково-фантастичні, так і фентезійні, оскільки і ті, й інші базуються на квесті, найповніше реалізованому в фольклорному жанрі чарівної казки, яка виступає моделлю для фантастичного тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зближення тексту фантастичної оповіді з текстом чарівної казки досягнуте автором досліджуваного фантастичного оповідання Р. Росіцького «Заповідник» і на рівні парадигматики як набору концептів, притаманних організації казкового простору [2, с. 3] (чарівні помічники, незвичайні засоби пересування, магічні засоби подолання межі між повсякденним і казковим просторами), і на рівні синтагматики як структурної орга-

нізації розгортання казкової оповіді відповідно до закономірностей, які виявив у тексті казки В.Я. Пропп, здійснюючи такі дослідження, як «Морфологія казки» й «Історичне коріння чарівної казки».

Функції зближення авторської оповіді з казкою виконує вже назва твору «Заповідник», котра має номінативну роль, подібну до ролі назв казок на зразок «Три царства»: назва окреслює незвичайний світ із власними фантастичними закономірностями. Необхідно підкреслити, що навіть уживання слова *заповідник* у нейтральних контекстах указує на простір [3, с. 340], відмінний від повсякденного буденного. Адже заповідник – це своєрідне царство недоторканного минулого. В оповіданні заповідник – це простір природного стану речей, передусім людини, на противагу неприродним ситуаціям.

Для надання оповіді втаємниченості автор уже з перших рядків вводить до тексту деякі маркери НЕЗВИЧАЙНОГО ПРОСТОРУ, як-от *субміліціонер* – 4 рази на перші 8 речень [4, с. 3]. Як ознаку введення до чарівного простору можна розглядати й ім'я головної героїні оповіді – *Аквеліна* (від латинського – найменування орла). Слід звернути увагу на те, що вона працює в журналі, який відкрив читачам «незвичайні, простотами екзотичні місця зовсім поряд» [4, с. 4]. Бачимо, що автор використовує таку рису архаїчного мислення, як протиставлення повсякденного і чарівного простору, причому чим архаїчнішим є світогляд, тим ближчою є межа неповсякденного світу – спершу вже за межами людського житла, за його порогом та вікнами, пізніше на межі села або поля і лісу, а згодом тільки далеко в чужому царстві. Можна припускати більш або менш усвідомлену настанову автора аналізованого твору на художню реконструкцію архаїчного магіко-міфологічного світогляду, що накладає свій відбиток

на всі використовувані мовні засоби оповідання.

Головна героїня дістається до чарівної місцевості на такому засобі, як «старенький пазик, більше схожий на музейний експонат, а не на засіб пересування» [4, с. 3], це «автомобільна реліквія» [4, с. 5]. Природно, що засіб пересування до заповідного простору – так само заповідний, архаїчний.

Чарівний простір відділений від звичайного повсякденного трьома лініями постів озброєної охорони [2, с. 67], що вказує на реалізацію ТРОЇСТОСТІ чарівної казки, так званого закону трикратного повторення. Окрім того, тут акцентований такий важливий концепт архаїчного магіко-міфологічного мислення чарівної казки, як МЕЖА між повсякденним і незвичайним простором. Нарешті, до концептосфери міфу й похідної від нього чарівної казки належать ОХОРОНЦІ іншого / чужого простору. Винятково важливий концепт оповідання, як і чарівної казки, – ДОРОГА як шлях із БУДЕННОГО, ПОВСЯКДЕННОГО в НЕЗВИЧАЙНЕ, ЧАРІВНЕ. Без дороги немислима подорож як основа динаміки оповіді чарівної казки.

Перед потраплянням до чарівного простору водій, що відповідає казковому ЧАРІВНОМУ ПОМІЧНИКОВІ, запрошує героїню заночувати в його сусідки, що може відповідати казковій Бабі-Язі, однак героїня відмовляється [4, с. 5–6].

Героїня шукає собі провідника до чарівної місцевості. *У селі вона все-таки сподівалася знайти провідника, який би допоміг їй пробратися у Заповідник* [4, с. 6]. Зрештою вона знаходить головного чарівного помічника, що вказує на ієрархію таких персонажів у творі, подібно до чарівної казки.

Поряд із героїнею головну роль в оповіді відіграє помічник-провідник, який пізніше виявляється господарем іншого / чужого / магічного простору. Він з'являється тоді й так, як і належить героєві чарівної казки: *У Аквелініній душі вже почав зароджуватися сумнів, малодушна думка кинути все і повернутися додому все частіше протискалася наперед у рядах думок оптимістичних, аж тут щаслива доля усміхнулася їй – несподівано з'явився провідник. ... перед Аквеліною немов з-під землі виріс чоловік років семидесяти (так!) п'яти, кремезний і доволі високий* [4, с. 7]. Як справжній чарівник, він не тільки вгадує

ім'я дівчини, а й інтерпретує його значення та походження [4, с. 13]. Походження слова (етимологія) постає як продовження магічних таємничих знань: адже знати походження речі та її назви в традиційному світогляді означало володіти річчю, тобто фантастичне сучасного автора природно інтегрує архаїчні уявлення. Далі в оповіданні показано, що мова виступає чи не найголовнішим концептом окресленого в ньому фантастичного світу: *От живе собі у маленькому селі вчений і філософ, здатний змінити світ, а світ про це й не здогадується* [4, с. 36]. Образ господаря чарівного світу виступає одним із головних компонентів не тільки чарівної казки, а й більш архаїчного за неї міфу.

Дівчина несподівано для себе за допомогою чарівного помічника перетинає межу повсякденного і чарівного просторів, яку незадовго до того не змогла перетнути за допомогою великого хабаря [4, с. 8], що може вказувати на нерелевантність матеріальних чинників у чарівному просторі. Експліцитно вказано на те, що сталося диво, і саме так сприймає події головна героїня: *Але сталося диво – незнайомця пропустили, не мовивши слова, а її немовби й узагалі не помітили* [4, с. 8]. Концепт ДИВО – один із найголовніших, якщо не найголовніший, у чарівній казці, оскільки саме він за визначенням є найважливішою відмінністю її від оповіді про повсякденні побутові події.

Чарівний простір розташований буквально поряд із повсякденним, однак він має власні закономірності організації [2, с. 27] й, як було підкреслено вище, відділений від повсякденного важко проникною межею. *Офіційна інформація про Заповідник була доволі скупою і малозрозумілою. Повідомлялося, що два роки тому на місці села Т. утворилася дивна природна аномалія. Чим вона характеризувалася, зрозуміти було годі, бо канали новин безбожно спотворювали наукову інформацію. Аквеліна, змалку привчена батьком читати науково-популярну літературу, здогадувалася, що справа тут у якихось невідомих науці енергополях, бо вже через місяць після виявлення аномальної зони вільний доступ до неї припинили. За два роки про Заповідник склали купу дурних байок і поетичних легенд. <...> Чотири місяці тому Заповідник несподівано розширив свої межі. Пропускні пункти і вишки спо-*

стереження раптом потрапили у зону дії невідомого енергополя. <...> Вона ж прекрасно пам'ятала, ідучи сюди, що мобільник у Заповіднику не працює. Так само, як нікому тут не потрібні теле- і радіоприймачі [4, с. 9–11].

У чарівному просторі заповідника розташовані знерухомлені танки, які зупиняє чарівна дощечка [4, с. 10–12], – ще одне свідчення слабкості технічної та збройної сили перед магічною. Дід Корній експлікує зазначений факт: Коли навесні кордони Заповідника посунулися на сотню метрів, дубоголове військове начальство вирішило ввести бронетехніку. Ті, що ти бачила, увійшли першими, довелося зупиняти. Знак нерухомості ти мала би бачити [4, с. 14]. Усе це попахувало якщо не чаклунством, то геніальним науковим відкриттям [4, с. 49]. Ідея близькості наукового відкриття і чаклунства існувала і в античності, і в середньовіччі.

Технічні засоби співвідносні з магічними засобами [5, с. 138]: Для сучасної людини телевізор і радіо – містика [4, с. 14]. Гарантую, що навіть академіки не знають, що воно таке оті електромагнітні коливання [4, с. 15] Пор.: ...двоє незнайомих чаклували над якоюсь апаратурою [4, с. 19].

Увесь текст автора побудований як постмодерна гра з перегуками, інтертекстуальністю: слова, ужиті в творі, відсилають до інших текстів як джерел прецедентних концептів, таким чином активізуються конотативні можливості лексем. Так, простір вторгнення фантастичного в реальний світ автор називає зоною, що перегукується з такою ж назвою у фантастичному творі братів А. і Б. Стругацьких «Пікнік на узбіччі». Однак у згаданому романі фантастичний простір характеризується передусім через фізичні характеристики: звичні закони фізики там не діють, що докладно описано в тексті: кожен звичний предмет має непередбачувані властивості. Натомість в українського автора зона схарактеризована передовсім мовними засобами, зокрема – стилістичними. Тобто можна підсумувати, що в оповіданні Р. Росіцького використані широкі можливості суто мовних засобів для створення ефекту фантастичного.

Автор підкреслює філософський, етичний, медичний та інші аспекти важливості свідомого ставлення до мови й досконалого володіння нею. На наш по-

гляд, оповідання може бути визначене як соціально зорієнтована літературна казка про виняткову роль мови в житті особистості й суспільства.

Можемо запропонувати використання такого прийому дослідження фольклорного або художнього твору, зокрема оповідання Р. Росіцького «Заповідник», як побудова ланцюжка концептів. Такий прийом був раніше застосований для дослідження специфіки космогонічних текстів у їх порівнянні.

Отже, в дослідженому оповіданні вербалізовані такі концепти, як:

ГОЛОВНИЙ ГЕРОЙ – мандрівник, що відлучається з повсякденного простору й мандрує до чарівного простору, пор. у моделі чарівної казки В.Я. Проппа підкреслення важливості такого поняття, як рос. *отлучка*; з оповідання неясно, яку роль у розгортанні подій відіграє той факт, що в ролі голоного героя виступає саме молода дівчина, до того ж звична для чарівних казок тема небезпек для дівчини в чарівному лісі або інших видах неосвоєного людиною простору в оповіданні не розроблена;

ДОРОГА – обставлений перешкодами шлях із повсякденного простору в незвичайний; концепт ДОРОГА невіддільний від концепту ПОДОРОЖ, виняткового можливого як для чарівної казки, так і для творів фантастичного спрямування;

ЗАСІБ ПЕРЕСУВАННЯ (магічний), в розгляданому випадку архаїчний автомобіль, що везе головну героїню до Заповідника, який виявляється архаїчним осередком здорового природного простору;

ОХОРОНЦІ ЧАРІВНОГО ПРОСТОРУ, поіменовані в оповіданні як *субміліціонери*;

ЧАРІВНИЙ ПОМІЧНИК героя-мандрівника, в оповіданні – це звичайний водій, який, однак, доправляє дічину до незвичайного простору;

ЧАРІВНИЙ ПРОСТІР, протиставлений повсякденному просторові й відділений від нього **МЕЖЕЮ** і **ОХОРОНЦЯМИ ЧАРІВНОГО ПРОСТОРУ** [2, с. 36];

ГОСПОДАР чарівного простору, який виступає в ролі фізика і філософа, з одного боку, однак здається чаклуном, з другого боку; ім'я головного героя *дід Корній* не несе, наскільки можна зрозуміти, спеціального світоглядного навантаження [6, с. 190];

МАГІЧНІ ЗАСОБИ – в оповіданні будовні дощечки зі знаками;

ЧУЖІ – персонажі чарівного простору, наділені негативними якостями і протиставлені головному героєві; особливістю концептосфери розгляданого оповідання є те, що в ньому ЧУЖІ виступають другорядними й дрібними за своєю роллю і впливом на головного героя персонажами, тоді як ГОСПОДАР чарівного простору наділений максимально можливими позитивними якостями і сприяє головному героєві, в чому виявляється специфіка індивідуально-авторської картини світу письменника; у народних чарівних казках зазвичай головному позитивному героєві протиставлений головний негативний герой, які вступають у поєдинок, тоді як помічники, хай навіть сильні, не є господарями чарівного простору; у розгляданому фантастичному оповіданні функціональні відповідники Коція або Змія зредуковані до ролей дрібних персонажів, тоді як функціональний відповідник Баби-Яги виведений у ролі господаря чарівного простору [7, с. 167];

ДИВО – центральний концепт чарівної казки, що визначає її належність саме до такого виду фольклорних творів;

МОВА – концепт, що є центральним в індивідуально-авторській картині світу оповідання Р. Росіцького і визначає соціально-етичне і філософське спрямування твору.

Дослідженні концепти уперше з'являються в оповіданні саме в переліченому порядку, що дозволяє вибудувати вищезазначений ланцюжок концептів як концептуальний каркас оповідання.

Таким чином, у «Заповіднику» Р. Росіцького НЕЗВИЧАЙНИЙ ПРОСТІР (підкреслений назвою) – поряд зі звичайним, але вони чітко розмежовані. Вербалізовані концепти НЕЗВИЧАЙНИЙ ЧАС (кін. ХХІ ст.), НЕЗВИЧАЙНІ ПЕРСОНАЖІ, серед яких казкові ЧАРІВНИЙ ПОМІЧНИК і ГОСПОДАР ЧАРІВНОГО ПРОСТОРУ (фізик/маг), НЕЗВИЧАЙНІ ЗАСОБИ (букові дощечки зі знаками) та ДІІ. Ім'я головної героїні *Аквеліна* вказує на міфологічний образ орла (латинськ. *aquila*) як посередника між рівнями світобудови.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Система концептів роману відповідає чарівній казці та квесту ЗВИЧАЙНИЙ ПРОСТІР–МАНДРІВНИК–ДОРОГА–ЗАСІБ ПЕРЕСУВАННЯ–ОХОРОНЦІ ЧАРІ-

ВНОГО ПРОСТОРУ–ПОМІЧНИК–ЧАРІВНИЙ ПРОСТІР–ГОСПОДАР ЧАРІВНОГО ПРОСТОРУ–МАГІЧНІ ЗАСОБИ–ЧУЖІ (ворожі персонажі)–ДИВО–МОВА–ПОВЕРНЕННЯ. У стислому викладі: ЧАРІВНИЙ ПРОСТІР, де МАГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ оберігають МОВУ. Джерела прецедентних концептів: соціолінгвістичні дослідження, чарівні казки, «Велесова книга», «Пікнік на узбіччі» А. і Б.Стругацьких.

Таким чином, прийом алгоритмічного моделювання системи концептів фантастичного тексту на основі концептосфери чарівної казки дозволяє співвідносити структуру фантастичного твору і казки, виявляючи послідовність концептів, вербалізованих у тексті. У перспективі можемо запропонувати використання такого прийому дослідження для фольклорних або художніх творів як побудова ланцюжка концептів для дослідження специфіки космогонічних текстів у їх порівнянні.

Список бібліографічних посилань

1. Колесник О.С. Лінгвокогнітивний аспект функціонування міфологічних фентезі-світів у ментальному просторі мови (на матеріалі англійських творів жанру фентезі). *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ: Вид-во Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, 2005. № 5. С. 67–77.
2. Колесник О.С. Лінгвoseміотика міфологічного простору: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. 36 с.
3. Топоров В.Н. Пространство. Мифы народов мира. М.: Советская энциклопедия, 1988. Т. 2. С. 340–342.
4. Росіцький Р.П. Місія: Фантастичні твори. Тернопіль: Богдан, 2010. 352 с.
5. Колесник О.С. Вербалізація концепту МАГІЧНИЙ ОБ'ЄКТ у британському й українському міфологічних просторах. *Проблеми зіставної семантики: Збірник наукових статей*. Київ: Вид. центр Київського національного лінгвістичного університету, 2009. Вип. 9. С. 136–141.
6. Павлова И.В. Функционирование образа сверхъестественного существа в фантастическом тексте. *Мова і культура*. Київ: Видавничий дім Д. Бурого, 2004. Вип. 7. Т. IV. Ч. 2. С. 189–195.
7. Слухай Н.В. Етноконцепти та міфологія східних слов'ян в аспекті лінгвокультурології. – Київ: Київський університет, 2005. 167 с.

References

1. Kolesnik, O.S. (2009). Verbalization of the concept MAGIC OBJECT in the British and Ukrainian mythological spaces. Problems of comparative semantics: Collection of scientific articles. Kyiv: enter of the Kiev National Linguistic University. 9. 136–141
2. Kolesnik, O.S. (2012). Lingosemiotics of the mythological space (Doctor Science Dissertation). Thesis. Kyiv: Kyiv National Taras Shevchenko University. 36 p.
3. Toporov, V.N. (1988). Space. Myths of Peoples of the World. Moscow: Soviet Encyclopedia. 2. 340–342.

4. Rosickii, R.P. (2010). *Mission: Fantastic Works*. Ternopil: Bogdan. 352 p.
5. Kolesnik, O.S. (2005). Linguocognitive aspect of the functioning of the mythological fantasy worlds in the mental space of the language (based on the material of the English-language works of the fantasy genre). *Visnyk of Lugansk National Pedagogical University named Taras Shevchenko*.
6. Pavlova, I.V. (2004). Functioning of the image of a supernatural creature in a fantastic text. *Language and Culture*. Kyiv: House D. Burago. 7. Vol. IV. Part 2. 189–195.
7. Slyhay, N.V. (2005). *Ethnoconcepts and mythology of Eastern Slavs in the aspect of linguoculture*. Kyiv: Kyiv University. 167 pp.

OSADCHA Olha,

Lecturer of Methods of Teaching, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: dolcerica@ukr.net

**THE METHOD OF THE ALGORITHMIC MODELLING OF THE SYSTEM OF CONCEPTS OF
A FANTASTIC TEXT ON THE BASIS OF A CONCEPTOSPHERE OF A FAIRY TALE**

Abstract. Introduction. As the title implies the article describes a method of the algorithmic modeling of conceptosphere of a fantastic journey in the language of the story of the R. Rosickii "Reserve", based on the working hypothesis of artistic modeling in the fantastic text of the linguistic space of the magic fairy tale.

Such an approach can be used for the conceptual interpretation of fantastic works of various genres: science fiction, festive, since both are based on the quest, the most fully implemented in the folk genre of the magic fairy tale, which serves as a model for fantastic text. Special attention is given to the consideration of the magic space located next to everyday, but it has its own patterns of organization and, separated from the everyday hard-to-reach border. The name of the The title of the story is "Reserve" outlines an unusual world with its own fantastic laws. The word "reserve" in neutral contexts indicates

a space other than everyday commonplace. In the story, the reserve is a space of natural state of things, especially human, as opposed to unnatural situations.

Conclusion. The article gives a detailed analysis of a chain of concepts a chain of concepts that represent a magic space. This technique can be used to study the specificity of cosmogonic texts in their comparison. A method of the algorithmic modeling of conceptosphere the system of concepts of fantastic text based on the conceptosphere of a fairy tale allows you to correlate the structure of a fantastic work and fairy tale, revealing a sequence of concepts verbalised in the text.

Keywords: algorithm; conceptosphere; linguistic space; magic fairy tale; quest; concept; miracle.

Одержано редакцією 28.09.2018
Прийнято до публікації 09.10.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-61-68
ORCID 0000-0001-5963-0451

СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: irinka200888@i.ua

УДК 811.161.2 (047)

**ПРАКТИЧНА РИТОРИКА ЛІДЕРА: МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ
ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ**

Статтю присвячено одній із актуальних проблем теорії та практики навчання, а саме питанню про формування риторичної компетентності лідера на етапі навчання на рівні бакалаврату за спеціальністю «Політична філософія». Запропоновано новий погляд на політичну риторіку як окрему галузь наукових досліджень. Вказано на декілька основних технологій, які зумовлюють актуальність риторичного аспекту політичної діяльності (технологію подвійних стандартів, рефреймінгу, міфологізації). Проаналізовано рівень мовленнєвої вправності слухачів та їхню практичну компетентність щодо побудови політичної промови, розроблено структуру та зміст тренінгового заняття для студентів з практичної риторики, визначено ефективні завдання, що уможливають розвиток критеріїв цілісного утворення, яким є практична риторика лідера. Зокрема вказано, що структура тренінгового заняття нараховує декілька основних складових, а саме: форсинг, риторичний практикум, формулювання завдань для самостійної роботи та рефлексію.

Ключові слова: практична риторика; риторична компетентність; політична риторика; техніки сучасної політичної риторики; технології формування риторичної компетентності особистості.

Постановка проблеми. Нині ми живемо в інформаційному суспільстві, суспільстві змагальності між людиною і штучним інтелектом, нині час, коли змінюються традиційні системи навчання й управління, час, коли сам час набуває нового смислу, а мистецтво комунікації може піднести людину й забезпечити володарювання над масовою свідомістю.

Сьогодні, а саме у XXI столітті ніхто вже не сумнівається в тому, що слова – це не просто пусті звуки. Щодо сучасного лідера, зокрема лідера в політиці, то зрозуміло, що найголовнішою його зброєю є

конгруентність (компетентність узгоджувати вербальний та невербальний потенціал). Якщо перефразуємо Сенеку на сучасний лад, то вартісними й актуальними є слова: «Життя людей таке, якою є мова політиків», або ж «Чия мова – того й влада».

Активною силою, що здатна впливати на позитивні зміни в громадянському суспільстві, є студенти. Значна кількість студентської молоді прагне успіху в професії, молодь бере участь у різних проєктах, засновує громадські організації, очолює політичні партії, отже, долучається до процесу розбудови держави. Водночас, як засвідчує досвід роботи зі студентами, а також аналіз та синтез комунікативного образу особистості сучасного лідера, зокрема політичного лідера, існують проблеми на рівні презентації себе та мистецтва виголошення промов. У суспільстві XXI століття існує запит та вправного та компетентного мовця: педагога, бізнесмена, лікаря, політика, учителя тощо, а відтак риторика «проростає» в багатьох дискурсах: педагогічному, медичному, політичному. Ми маємо кризу мовленнєвої комунікації у всіх сферах. Освіта у межах вищої школи розвивається в напрямку розвитку риторичних умінь та навичок студентів. Якщо методичні традиції плекання риторичних здібностей закладаються в школі, то в університетах на рівні виконання програм бакалаврату та магістратури такі компетентності розвиваються, удосконалюються.

У полі нашого зору саме в цій публікації є практична риторика лідера. Ми спиратимемось на практику навчання студентів за спеціальністю «Політична філософія» (етап бакалаврату), які пов'язують своє майбутнє професійне життя зі сферою політики, PR-технологій, експертизи в політиці, політтехнологічними структурами.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняній лінгвістиці та лінгводидактиці питанню розвитку риторичної компетентності приділялася належна увага. Актуальним це питання є і на сучасному етапі, адже нині загострилася проблема міжособистісної взаємодії, міжгрупових, міжсуб'єктних стосунків. Непорозуміння між людьми, як відомо, зумовлює конфліктність в особистісній, соціальній, про-

фесійній, політичній сферах. Саме тому психологи, соціологи, політологи, педагоги, соціолінгвісти (А. Щерба, Р. Будагов, А. Лурія, І. Зимня, В. Капінос, Е. Палихата, Н. Голуб, А. Якубинський, В. Нишета та інші) загострюють увагу на розвиткові компетентності з практичної риторики як мистецтві управління комунікацією, мистецтві, що орієнтує на ефективний та конструктивний діалог. Теоретико-методичним засадам навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено науковий доробок Н. Голуб, Я. Тарасевич розглянула методiku навчання риторики в старших класах профільної школи. Учені, а саме Е. Палихата, Л. Скуратівський, Г. Сагач, О. Тарасова, І. Хоменко та інші у своїх працях акцентують увагу на важливості розвитку риторичних умінь та навичок особистості, підкреслюють важливість риторики, вагомість риторичних знань на всіх етапах розвитку людини.

Щодо сучасного тлумачення лексеми «політика», то ми проаналізували достатньо джерел, є багато тлумачень у словниках, підручниках з політології. Скористаємось одним із них, отже, «політика – це мистецтво управління державою і суспільством».

Якщо ми говоримо, що політика – це мистецтво управління, то виникає питання: а що є головним засобом цього управління, що є інструментом? Вважаємо, що головним засобом та інструментом є *риторика політика*. Дивно тільки, що в сучасних підручниках з політології питанням взаємозв'язку мови – мовлення – мислення приділено мало уваги. Наприклад, у підручнику «Політологія» (автори: Ю.М. Розенфельд, Л.М. Герасіна, Н.П. Осипова) йдеться про політичні партії, політичні технології, політичне лідерство тощо й не приділено уваги саме комунікативній презентації політика, його риторичному образу, рівню культури саме мовлення, аналізу політичного дискурсу сучасних політиків. Привертає увагу навчально-методичний посібник «Онови політології» (автор – С.М. Приходько). У ньому автор звертається до таких актуальних тем у сфері політології: «Політична влада», «Політична система суспільства», «Громадянське суспільство», «Особа і політика». При цьому питання презентації політика з погляду

комунікативного потенціалу, риторичної компетентності не висвітлюється. Невже політологи вважають, що є інші інструменти впливу на масову свідомість, ніж переконливе, захоплююче, вчасно сказане слово, яке в тандемі конгруентності вербаліка – невербаліка здатне так впливати на якість нейронної сітки, що поведінка людини змінюється й може привести її до стану готовності до будь-чого?

Мета наукової студії: змодельовати структуру та зміст тренінгового заняття з практичної риторики лідера, зокрема політичного лідера для програми бакалаврату зі спеціальності «Політична філософія».

Виклад основного матеріалу.

Політична риторика як науковий термін – це засіб політики, механізм, за допомогою якого реалізується влада. Це окрема галузь наукових знань, частина загальної риторики. Лексеми «політична комунікація» (теорію якої представлено у всіх підручниках з політології) та «політична риторика» не тотожні. Політична риторика має свій об'єкт і предмет. *Об'єктом політичної риторики, тобто практичної риторики політичного лідера* є види мовленнєвої діяльності в усній та писемній формі, які використовуються як засіб одержання та здійснення державної влади та впливу на провладні структури. *Предметом* є реалізація риторичних категорій етос, логос, пафос.

Сучасна практична риторика лідера, зокрема політичного лідера поділяється на державну та громадянську. Державна політична риторика – це мовлення президента, парламенту, уряду, губернаторів. Громадянська риторика – це передвиборча та не передвиборча політична риторика. В основі обґрунтування класифікації: місце лідера щодо державної влади.

Питанням практичної риторики політичних лідерів, загалом політичному красномовству приділено велику увагу в історії Стародавньої Греції та Риму. Це діалоги Платона та риторики Аристотеля. Аристотель критикував риторику на підставі вчення Платона і займався риторикою з позицій логіки та політики, залишивши твір «Риторика». Обстоюючи корисність риторики, Аристотель наводить два аргументи: а) риторика проголошує

істину та справедливість, а істина і справедливість за своєю природою сильніші за свої протилежності; б) справа риторики – «не переконувати, але в кожному певному випадку знаходити способи переконання».

Якою ж є політична риторика сучасних лідерів? Як зацікавленим людям, політологам, політикам зрозуміти й засвоїти політичну риторику, навчитися володіти словом, щоб досягти основної мети – захопити увагу виборців, переконати людей і привернути їх на свій бік? Як розвивати риторичну компетентність на етапі навчання за програмами бакалаврату? Що має бути в основі практичної діяльності викладача-студента в межах модуля «Практична риторика лідера»?

Відповідаючи на зазначені вище питання, беремо до уваги ключове слово: компетентність, яку в практичному аспекті розглядаємо як знання про нові інформаційні технології, які провокують на оволодіння сучасними мовленнєвими жанрами, що представлено конкретними публічними виступами. Це ведення політичних дискусій, підготовка політичної реклами, звернень до ЗМІ як найбільш авторитетного і впливового засобу політичного впливу на суспільну думку.

Якими ж риторичними компетентностями має володіти сучасний політик? Яким він має бути, щоб захопити аудиторію? Можемо звернутися до праць відомого й дуже впливового американського вченого Г. Лассуела, який вказав: «Щоб промова людини мала шалений успіх, ця людина повинна виконати три основні умови, що презентують її як особистість:

- компетентність (знання теми промови, відчуття її, досконале володіння фактами);
- надійність (люди мають відчувати довіру до цієї людини);
- динамізм (відвертість, відкритість, активність, ентузіазм).

Такі принципи забезпечили успіх Джону Кенеді та Рональду Рейгану, Бараку Обамі й Дональду Трампу, українським політикам: Леоніду Кравчуку, Вікторові Ющенку, Петру Порошенку.

Політична риторика сучасної України потребує оновлення стилю думки, мо-

вотворчості, ідеології, а також розвитку в сучасних політиків таких жанрів мовлення, як політичне публічне мовлення, інтерв'ю, засідання, перемовини, жанри передвиборчої агітації, участь у дискусії та полеміці, жанри телевізійних та інтернет-виступів (передвиборчий ролик, дискусія), жанри наочної політичної реклами (листівки, бесіди) тощо. Саме на формування риторичної компетентності щодо презентації таких жанрів та розвитку інших риторичних умінь орієнтовано комунікативно-діяльнісний модуль «Практична риторика лідера», який може бути впроваджено в практику навчання студентів на етапі бакалаврату в закладах вищої освіти України.

Можемо говорити, що політична риторика сучасного лідера в Україні набуває свого становлення. Нині дуже багато науковців глибоко аналізують та систематизують наукові знання щодо використання потенціалу практичної риторики політиків. Це Г. Ферхерст, Г. Лассуел, Д. Лакофф, Г. Почепцов, Ю. Караулов.

Якою ж є нині є практична риторика політиків? Які існують чинні практики? Які слова потрібно використовувати сучасним політикам, що заволодіти масами? Які техніки використати? Ми проаналізували декілька технік практичної риторики сучасних політичних лідерів.

1. Технологія подвійних стандартів. У 40-ві роки ХХ століття англійський письменник Джордж Оруелл написав статтю «Politics and English language», яка була першим досвідом практичної риторики політиків. Він звернув увагу, що такі слова, наприклад, як *демократія*, *свобода* не мають конкретних значень, це повна абстракція, вони є абсолютно беззмістовними. Оруелл стверджував, що подібні слова спеціально використовуються в межах маніпуляції суспільною свідомістю, він чітко описав положення принципу «даблфінк» і продемонстрував способи риторичної маніпуляції людською свідомістю. Оруелл показав, як можна заставити людину вірити неправді за допомогою оксюморонних лозунгів і як слова втрачають свій первинний зміст та означають дещо абсолютно зворотнє: *Війна – це мир*, *Свобода – це рабство*, *Незнання – це сила*.

Нині досить таки часто техніками подвійних стандартів користуються й

політики України. Системно й комплексно такі техніки вивчає відомий політолог Валерій Майданюк.

2. Технологія РЕФРЕЙМІНГ. У теорії фреймів передбачається, що люди роблять свій вибір залежно від того, як подають повідомлення. У політичній риторіці виграє той політик, у якого фрейм сконструйовано найбільш якісно. Один зі способів – це уживання метафори. У 90-х роках минулого століття учені Амстердамського університету проводили експеримент щодо впливу політичної риторики на масову свідомість та рейтингу політиків. В експерименті брали участь 700 членів Європарламенту, він тривав 12 років. Підраховуючи метафоричний коефіцієнт, учені довели пряму залежність між рейтингом політика та частотою використання метафор. Нині ми можемо говорити про рефреймінг поняття «національна ідея», адже справді дефініція постійно змінює свій зміст. Щодо метафор – наприклад, «шлях до Європи». Чомусь обрано саме слово «шлях», адже ми знаємо, що це сільський пейзаж, дорога, яка може мати безліч небезпек, а головне, ніхто не знає, скільки часу потрібно, щоб цей шлях подолати: його можна подолати швидко й безболісно, але досвід та життя показує, що шлях – це небезпеки, дискомфорт, інколи – фізичний та моральний біль. Отже, чомусь саме цією метафорою ми маємо *євроінтеграцію* як важкий, небезпечний і слабо організований процес. Чи потрібно при цьому дивуватися, що саме так все і відбувається. Саме метафори увиразнюють мовлення політиків, вони забезпечують промові успіх. Аналізуючи сучасні публіцистичні видання, натрапляємо на значну кількість інтерв'ю з політиками України, які вправно послуговуються метафорами у власному мовленні. Найпоширенішими метафорами є такі: *боротьба з бідністю*; *дипломатичний туман*; *політичні вітри*; *хвиля народної підтримки*; *передача газотранспортної системи – це не нокдаун, а нокаут*; *гроші – це кров економіки*; *держава не повинна залазити в кишені до студента та пенсіонера* тощо (пропонуємо метафори без вказівки на джерела). Метафоризація політичної риторики конкретного політика – це запорука його високого рейтингу серед виборців.

3. Міфологізація. Міфи є впливовим інструментом політичної риторики, здатної підкорити, згрупувати й спрямувати людей у стратегічному напрямку. Таку техніку дуже легко впроваджувати нині в Україні, тому що суспільство зневірене щодо реформ, зневірене щодо ідеалів демократії та гарного життя, нині воно є супероб'єктом для навіювання різних міфів: міфів про свободу, демократію. Свого часу, коли відбувся розпад СРСР, був міф про тотальну перебудову, проте оскільки це був лише міф – залишилася стара номенклатура, стара психологія, бюрократичні методи управління. Нині у масовій свідомості євроінтеграційний вибір набуває міфічного образу РАЮ та безпроблемного життя (*євроремонт, безвізовий режим, євровікна, освіта по-європейськи, кава з Європи* тощо).

Аналіз чинних риторичних практик та технологій дає можливість систематизації та узагальнення лінгводидактичного, психологічного, політологічного матеріалу з метою моделювання структури та змісту тренінгових занять, що будуть ефективними в процесі формування критеріїв цілісного утворення, а саме практичної риторики лідера. Розробляючи модель заняття, ми брали до уваги *психологічні аспекти особистості лідера*: його рівень сприймання, відтворення тексту, рівень уваги та розвиток пам'яті, вольові якості, емоційний інтелект, відповідальність, рівень сформованості умінь та навичок спілкування тощо. Досліджуючи тему, ми спиралися на праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (М. Жинкін, А. Леонтьєв, М. Препотенська, А. Скуратівський, О. Рожкова, Т. Ладигенська, Н. Голуб, В. Ницета та інші). В основі моделювання – номенклатура риторичних умінь особистості. Загалом у теорії та практиці навчання їх визначено 69 (Н. Голуб, Т. Ладигенська, В. Шуляр, Х. Лемерман). У нашому дослідженні спиритимемося на блок риторичних умінь, що визначив Х. Лемерман, а саме: аналіз невербальних засобів спілкування, вміння вибудувати систему логічних доведень (аргументація), риторична компетентність визначати тему, задум висловлювання й комунікативне завдання мовця, вид спілкування; уміння висловлювати власну думку про зміст і форму вираження;

уміння висловлювати сутність, висловлювати певний смисл різними способами; уміння висловлюватися лаконічно (економно з погляду засобів); знаходити розв'язання проблемних ситуацій у спілкуванні, адекватно долати бар'єри; у мовленнєвій діяльності слухання (слухати й чути) уважно ставитися до почутого [1]. Під час розробки моделі структури тренінгового заняття з практичної риторики ми брали до уваги актуальні партитури навчальних занять, зокрема, імпонує партитура уроку з риторики для середньої школи, що розробив В. Федоренко. Дослідник запропонував партитуру, яка складається з таких структурних компонентів: 1 – організаційна частина; 2 – риторичний підручник (визначення актуальності, мети, завдань теми, актуалізація опорних знань; визначення навчальної проблеми; лекційний виклад матеріалу з елементами бесіди); 3 – риторичний практикум (рольові ігри, круглі столи, дискусії, конкурси, тренінги, творчі завдання, вправлення у виразному читанні); 4 – риторична панорама (розминка для мовленнєвого апарату; закріплення й контроль рівня сформованості знань, умінь і навичок); 5 – підбиття підсумків уроку; визначення домашнього завдання та коментар щодо його виконання.

Аналізуючи напрацювання учених щодо структурування навчальних занять як у системі загальноосвітньої школи, так і вищої школи, ми розробили власну структуру. Апробували її зі студентами спеціальності «Політична філософія» на етапі бакалаврату. За приклад саме в цій публікації пропонуємо проект за розробленою нами структурою тренінгового заняття з практичної риторики лідера, зокрема політичного лідера за темою: *«Мовленнєва комунікація сучасного лідера. Види публічного мовлення. Вимоги до мовлення»*.

Основними структурними компонентами моделі визначаємо такі:

Форсинг (організація, мотивація на навчальну діяльність, формула «хочу – потрібно – можу». Прийоми: комунікативна розминка, цитування, театралізація, емоційні заохочення, програмний вектор (проблемний підхід), мозковий штурм.

Риторичний практикум. Методи: бесіди, інтерактивні, вправ, спостереження за мовленням, робота з джерелами інформації, розповіді.

Формулювання завдань для самостійної (домашньої) роботи.

Рефлексія (співвіднесення мети тренінгового заняття та результату власної діяльності). Прийоми: теги, три «М», анкетування, сходінки успіху, вільний мікрофон тощо.

ФОРСИНГ

Основні питання

Мовленнєва комунікація сучасного лідера.

Види публічного мовлення.

Вимоги до мовлення.

Програмний вектор

Практична риторика навчає практичним навичкам публічного мовлення.

Публічна промова. Офіційне та безпосереднє мовлення. Види публічних промов: інформаційні, розважальні, переконувальні. Особливості переконувальної промови лідера. Вимоги до мовлення. Усне мовлення (яскравість, міміка, жести, емоції, контакт з аудиторією). Основні вимоги: рішучий початок, драматизм, емоційність, діалогічність, зрозумілість думки, рішучий кінець.

РИТОРИЧНИЙ ПРАКТИКУМ

Практичний блок

1. Презентація себе (Хто Ви? Чим займаєтесь? Чим можете бути корисним для людей? – позитивна самопрезентація, позитивне враження, контакт з аудиторією).

2. Виголосіть інформаційну промову (будь-який маленький фрагмент Вашого життя).

3. Заперечуйте або погоджуйтесь. Аргументуйте:

Привітання з Днем народження – це розважальна промова.

Політична дискусія – це переконувальна риторика.

Тост – це інформаційна риторика.

Передвиборча кампанія мера – це розважальна риторика.

Відповідь студента на парі – це переконувальна промова.

Промова на честь ювіляра – це переконувальна промова.

4. Блок культури мовлення.

Відредагуйте слова та словосполучення

Гарно виглядати –

Виключення з правил –

Слідуюче питання –

Вирішити любі питання –

Саме головне завдання в політиці –

Ми маємо представлення про те –

Я рахую, що виборці сьогодні зневірені –

На протязі чотирьох років влада нічого не робила –

Моя думка з президентом співпадає –

У мене з усіма членами фракції гарні відносини –

Моя точка зору на це питання така

Я хочу задати Вам питання, шановний –

Він займає свою посаду незаконно –

Корупція являється великим злом для країни –

Ми накопили значний досвід –

Депутат вірно сказав про політику держави –

Жителі Києва обурені такою поведінкою депутатів –

5. Які твердження правильні?

Перша фраза оратора має бути продумана заздалегідь

Оратор має бути емоційний під час виступу.

Заклучна фраза не повинна бути запланована заздалегідь.

Оратор повинен вибрати симпатичне обличчя й апелювати тільки до нього.

6. Поясніть будь ласка виборцям ситуацію. Дайте відповідь на питання в телестудії (Ви представляєте різні партії).

Місто Н, і в ньому вже третій тиждень поспіль немає гарячого водопостачання. У всьому винна влада. Це нервує мешканців міста. Поясніть будь ласка людям, що відбувається і хто відповідальний?

7. Доберіть відповідні іменники (відносини, відношення, взаємини, стосунки) до поданих прикметників.

Аграрні, виробничі, ворожі, міжнародні, дружні, математичні.

8. Побудуйте словосполучення із запропонованими словами. Вимовте їх, дотримуючись правил наголошування

Випадок, одинадцять, уподобання, фаховий, чотирнадцять, довідник, показник, завдання.

9. Поясніть лексичне значення слів. Уведіть слова в речення: політика, політолог, риторика, іміджмейкинг, спічрайтинг

10. Відредагуйте текст

Президент був дуже твердий.

Ми не допустимо, щоб нам помішали ті, хто ставить свої інтереси вище, ніж нації.

Ми не допустимо, щоб нам помішали ті, хто чесну критику підмінює фальсифікацією фактів.

Але саме головне, ми не допустимо, щоб нашій справі угрожала горстка крикливих зрадників – зрадників Америки й самого християнства, які бачать себе майбутніми диктаторами, а в душі вже капітулювали перед гітлеризмом і хотіли б, щоб уся наша республіка послідувала їх прикладу.

Потренуйтеся виголошувати цю промову самостійно або ж перед аудиторією (по можливості).

ФОРМУЛЮВАННЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Самостійна робота слухачів

1. Опрацюйте правильні варіанти словосполучень блоку культури мовлення, (завдання 4 пропонуваного заняття). Уведіть у словосполучення та речення (усно).

2. Розкажіть будь ласка колегам про пригоду, яка з Вами трапилась у цікавій формі.

3. Ситуація: після Вашої промови перед виборцями до Вас підійшла жінка й сказала: «Промова була нецікавою, Ви не переконали мене віддати свій голос за Вашу партію». Ваші дії...

РЕФЛЕКСІЯ

ТЕГИ (ключові слова) для усної взаємодії:

Я дізнався...

Було складно...

Я зрозумів, що...

Я зміг...

Я навчився...

Було цікаво дізнатись..

Мене здивувало..

Мені захотілось..

Три «М»

Студентам пропонується назвати ТРИ МОМЕНТИ, які були найкращі для них протягом тренінгового заняття, запропонувати одну дію, яка покращить їхню роботу на наступному занятті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Практична риторика лідера, зокрема політичного лідера є основним засобом управління комунікацією, засобом впливу на аудиторію. Особ-

ливого значення набуває політична риторика з позиції впливу на суспільство, адже від того, як саме, що саме, за допомогою яких мовленнєвих презентацій будуть спілкуватися політичні діячі, залежить ефективність життя громадян. Риторичній майстерності потрібно вчитися, це процес тривалий, тому що саме риторична компетентність – це найвищий рівень комунікації, її представлено в сучасних наукових дослідженнях 69 позиціями в номенклатурі риторичних умінь. У статті ми змоделювали структуру за запропонували зміст тренінгового заняття з практичної риторики лідера, зокрема лідера в політиці. Основними структурними компонентами тренінгового заняття, вважаємо, можуть бути так: форсинг, риторичний практикум, формулювання завдань для самостійної роботи та рефлексія. Усі завдання спрямовано на розвиток політичного дискурсу особистості. Мети, що ставилась у пропонуваній публікації досягнуто. Проте проблема розвитку риторичних умінь лідера (у бізнесі, політиці, медичній, педагогічній, будівельній тощо сферах) залишається перспективною. Подальшого вивчення потребують питання розробки тренінгових занять на основі індивідуального підходу, психолінгвістичних засад, врахування гендерних особливостей.

Список бібліографічних посилань

1. Розенфельд Ю.М., Герасіна А.М., Осипова Н.П. Політологія: підручник. Харків: Право, 2001. 258 с.
2. Приходько С.М. Основи політології: навчально-методичний посібник. Полтава, 2008. 99с.
3. Вандишев В.М. Риторика: екскурс в історію вчень і понять: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2003. 264с.
4. Караман С. Методика розвитку зв'язного мовлення. Ознайомлення з мовними нормами. Київ: Освіта. 2014. 67с.
5. Скуратівський Л.В. Проблеми практичної риторики в сучасному курсі української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 8. С. 23–26.
6. Соснин В.А., Лунёв П.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. М.: Институт психологии РАН, 1993. 156 с.
7. Сагач Г.М. Риторична особистість. Як її підготувати в школі нового типу? *Барви творчості*. Київ, 1995. 256 с.
8. Основи ораторського мистецтва: практикум. Тернопіль: Астон, 2005. 296с.
9. Нищета В.А. Риторичні аспекти тексту. Збірник наукових праць: педагогічні науки. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 120–123.
10. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Риторика как инновационный предмет школьного образования. *Русский язык в школе*. 2008. №7. С. 3–6.

11. Ключек Г. Мистецтво сторітелінгу в сучасній педагогічній риторичі. *Дивослово*. 2015. №06(699). С. 27–30.
12. Хазагеров Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 384 с.
13. Великий таумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т.Бусел. Київ; Ірпін: Перун, 2005. 1728 с.
14. Чудинов Ю.В. Риторика и самоуправление. Пермь: ЗУУНЦ, 1999. 144с.
15. Аристотель. Риторика. Поэтика. М.: Лабиринт, 2000. 224с.
16. Федоренко В. Розвиток риторичних здібностей школярів у навчальному процесі. *Бібліотека «Дивослова»*. 2008. №8(38). С. 61–64.
17. Леммерман Х. Учебник риторики и дебатов. М.: Уникум Пресс, 2002. 115с.
18. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 340с.
19. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400с.
20. Тарасевич Я.Ю. Методика навчання риторики в старших класах профільної школи: дис... канд. пед. наук. 2013. 213 с.
21. Sosnin, V.A., Lunyov P.A. (1993). Learning to communicate: mutual understanding, interaction, negotiation, training. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (in Rus).
22. Sagach, G.M. (1995). Rhetorical personality. How to prepare it for a new type of school? *The colors of creativity*. Kyiv (In Ukr).
23. The basis of oratory: a workshop (2005). Ternopil: Aston (in Ukr).
24. Nascheta, V.A. (2013). Rhetorical aspects of the text. *Collection Scientific publications: pedagogical sciences*. Issue 64. Kherson: KSU (in Ukr).
25. Ladyzhenskaya, T.A., Ladyzhenskaya, N.V. (2008). Rhetoric as an Innovative Subject of School Education. *Russian language at school*. 7. 3–6 (in Russ).
26. Klochek, G. (2015). The Art of Stalingale in the Modern Pedagogical Riterary. *Divoslovo*. 06(699). 27–30 (in Ukr).
27. Gasagarov, G.G., Lobanov, I.B. (2004). Rhetoric. Rostov-on-Don: Phoenix (in Rus).
28. Large Dictionary of Contemporary Ukrainian Language (2005). In V.T. Busel (Comp. and Ed.). Kyiv; Irpin: Perun (in Ukr).
29. Chudinov, Yu.V.(1999). Rhetoric and self-government. Perm: ZUUNTS (in Rus).
30. Aristotle (2000). Rhetoric. Poetry. Moscow: Labyrinth (in Rus).
31. Fedorenko, V. (2008). Development of Rhetorical Abilities of Schoolchildren in the Educational Process. *Library "Divoslovo"*. 8(38). 61–64 (in Ukr).
32. Lemmerman, X. (2002). Rhetoric and Debate Textbook. Moscow: Unique Press (in Rus).
33. Nascheta, V.A. (2017). Method of formation of rhetorical competence of pupils of the basic school: monograph. Kyiv: Center for Educational Literature (in Ukr).
34. Holub, N.B. (2008) Rhetoric in high school: monograph. Cherkasy: Brama-Ukraine (in Ukr).
35. Tarasevich, Y.Yu. (2013) Methodology of teaching rhetoric in senior forms of a specialized school (Ph.D Dissertation). 213 p. (In Ukr).

References

1. Rozenfeld, Yu.M., Gerasina, L.M., Osipova, N.P. (2001). Political science: a textbook. Kharkiv: Law (in Ukr).
2. Prikhodko, S.M.(2008). Fundamentals of Political Science: a manual. Poltava (in Ukr).
3. Vandysh, V.M. (2003). Rhetoric: An excursion into the history of teachings and concepts: a tutorial. Kyiv: Condor (in Ukr).
4. Karaman S. (2014). Method of development of contiguous speech. Familiarization with linguistic norms. Kyiv, Education (in Ukr).
5. Skuratovsky, L.V. (2005). Problems of practical rhetoric in the modern course of the Ukrainian language. *Ukrainian language and literature at school*. 8. 23–26 (in Ukr).

SYMONENKO Tetiana,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Methods of Teaching, Stylistics and Culture
of the Ukrainian Language Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: irinka200888@i.ua

PRACTICAL RHETORIC OF A LEADER: MODELLING OF THE CONTENT OF TRAINING CLASSES

Abstract. Introduction. Education within a higher school develops in the direction of developing rhetorical skills and skills of students. If methodological traditions of rhetorical skills are laid in school, then such universities develop and improve upon the implementation of bachelor's and master's programs.

In our field of view, there is the practical rhetoric of the leader in this publication. We will rely on the practice of teaching students in the specialty "Political Philosophy" (undergraduate stage), which link their future professional life with the field of politics, PR-technologies, expertise in politics, and political-technological structures.

Purpose. To simulate the structure and content of the training session on the practical rhetoric of the leader, in particular, the political leader for the bachelor's program in the field of Political Philosophy.

Results. In the article, we simulated the structure for the proposed content of the training session on the practical rhetoric of the leader, in particular, the leader in politics. The main structural components of the training session, we consider, may be: forcing, rhetorical practice, the formulation of tasks for independent work and reflection.

Originality. By analyzing the scientists' work on structuring training sessions both in the system of general

education and in higher education, we have developed our own structure. They tried it with students of the specialty "Political Philosophy" at the undergraduate stage. For example, it is in this publication that we propose a project based on our structure of a training session on the practical rhetoric of the leader, in particular, the political leader on the topic: "Speech communication of the modern leader. Types of public broadcasting. Requirements for broadcasting".

Conclusion. The objectives of the proposed publication are met. However, the problem of development of rhetorical skills of the leader (in business, politics, medical, pedagogical, construction, etc.) remains promising. Further study requires the development of training sessions based on an individual approach, psycholinguistic principles, taking into account gender peculiarities.

Keywords: practical rhetoric; rhetorical competence; political rhetoric; techniques of modern political rhetoric; technology of forming rhetorical competence of the individual.

Одержано редакцією 02.10.2018
Прийнято до публікації 11.10.2018

СТОЛЯРОВА Вікторія Анатоліївна,

здобувач кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: vscuba@ukr.net

УДК 378 : 377+ 377.3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЗАКРІЙНИКІВ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА: РЕЗУЛЬТАТИ ПРИКІНЦЕВОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті окреслено результати прикінцевого етапу педагогічного експерименту. Визначено компоненти, критерії та показники підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Встановлено рівні підготовленості: елементарний, помірний, оптимальний. Проведено діагностику щодо визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва. Представлені узагальнені дані підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва до та після експерименту.

Ключові слова: підготовленість; професійна підготовка; швейне виробництво; майбутні закрійники; комп'ютерні технології.

Постановка проблеми. Модернізаційні зміни в суспільстві спричиняють істотні зрушення у вимогах ринку праці до компетентності випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: вони мають володіти новими освітніми і інноваційними навичками, умінями працювати з великими обсягами даних, володіти інформаційною культурою, здатностями професійного саморозвитку [1, с. 29]. На підприємствах швейної промисловості для виробництва одягу широко почали використовувати системи автоматизованого проектування (САПР), що вимагає від кваліфікованих робітників необхідних знань, умінь та практичних навичок застосування комп'ютерних технологій. Система автоматизованого проектування (САПР) – організаційно-технічна система, яка базується на застосуванні сучасних математичних методів і засобів обчислювальної техніки і призначена для проектування різних технічних, технологічних та інших об'єктів [2]. Сучасний САПР одягу пропонує великий набір функцій і можливостей та забезпечують автоматизоване виконання всіх етапів проектування швейного виробу, починаючи зі створен-

ня ескізу за допомогою графічних редакторів і закінчуючи одяганням віртуального виробу на електронний манекен [3, с. 351]. Підготовка у закладах професійної (професійно-технічної) освіти у таких галузях, як швейна промисловість, має базуватися на сучасних знаннях із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, аби не створювати ситуацію, коли випускника закладу освіти потрібно перенавчати на виробництві, щоб він міг працювати на сучасній техніці й за новітніми технологіями [4, с. 123]. Тому особливої актуальності у закладах професійної (професійно-технічної) освіти набуває професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі з використанням комп'ютерних технологій.

Досліджують упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту чимало вчених, серед яких найбільш вагомими здобутками є праці В. Бикова, Г. Васяновича, Б. Гершунського, А. Гуржія, Р. Гуревича, Г. Єльнікової, Л. Калініної, М. Козяра, А. Литвина, В. Олійника та ін. Незважаючи на значний науковий доробок вітчизняних вчених, малодослідженими залишаються можливості використання комп'ютерних технологій у виробничому процесі [4, с. 124].

Мета статті. Проаналізувати результати прикінцевого етапу педагогічного експерименту щодо виявлення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наступним кроком проведення дослідження з підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій є прикінцевий етап педагогічного експерименту. Методики, які використовувалися під час констатувального етапу педагогічного експерименту, були застосовані до експериментальної та контро-

льної груп і на прикінцевому етапі.

У структурі підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій ми виокремили такі компоненти: мотиваційно-рефлексивний, системно-когнітивний та операційно-діяльнісний. Для оцінки досліджуваного феномену в межах кожного компонента підготовленості ми з'ясували критерії та їх показники.

Перейдемо до характеристики компонентів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

Мотиваційно-рефлексивний компонент – формування в майбутніх закрійниках розуміння використовувати комп'ютерні технології у швейному виробництві, стимулювання їх до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей; оцінювання майбутніми закрійниками власних перспектив щодо використання комп'ютерних технологій у швейному виробництві, здатність майбутніх закрійників до адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності.

Мотивацію розглядаємо як потреби і стимули, що визначають обрані людьми форми поведінки [5, с. 544]; рефлексію як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання [6, с. 1218].

Системно-когнітивний компонент – глибина, повнота обсягу знань, умінь та навичок, їх узагальненість, використання освітніх інформаційних ресурсів у професійній діяльності майбутніми закрійниками. Основні його елементи – методи, засоби, форми навчання.

Когнітивна діяльність – психічний або розумовий процес пізнання реальності [5, с. 543]. Отже, системно-когнітивний компонент впливає на зміст сформованості у майбутніх закрійників швейного виробництва спеціальних знань технології, конструювання, моделювання, обладнання, матеріалознавства, охорони праці, малюнку та живопису.

Операційно-діяльнісний компонент – організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з наявністю системи знань, умінь та навичок з виробничого навчання та предмета «Комп'ютерне проектування одягу».

Визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва можливе за наявності чіткої критеріальної бази.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [7]. Показник є складником критерію: ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається конкретними показниками [8]. Між показником та критерієм існує тісний зв'язок, оскільки якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію [9].

Здійснений нами аналіз досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що підготовленість можна оцінити критеріями «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний» та відповідними показниками (прагнення до успіху, наявність позитивної мотивації досягнення, схильність до творчості; глибина та повнота обсягу знань, умінь та навичок майбутніми закрійниками, узагальненість знань, умінь та навичок майбутніми закрійниками, використання освітніх інформаційних ресурсів у майбутній професійній діяльності; виконання алгоритмічних дій з використанням комп'ютерних технологій, виконання операцій із дотриманням дій їх послідовності).

На основі проаналізованої наукової психолого-педагогічної літератури ми виокремили та охарактеризували рівні підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій.

Елементарний рівень підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва характеризується низькою мотивацією до успіху та уникнення невдач, слабо вираженим творчим потенціалом.

Помірний рівень є базовим у підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Характеризується наявністю достатньої мотивації до успіху та уникнення невдач, середньо вираженим творчим потенціалом.

Оптимальний рівень підготовленості майбутніх закрійників швейного вироб-

ництва з використанням комп'ютерних технологій характеризується високою мотивацією до успіху та уникнення невдач, значним творчим потенціалом, виражається в потребі долати перешкоди й домагатися високих показників у праці, самовдосконалюватися, суперничати з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу.

Завданням експериментально-дослідної роботи було проведення діагностики щодо визначення рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Із цією метою було проведено діагностування серед 206 учнів, з яких: 124 учні Державного професійно-технічного навчального закладу «Одеський професійний ліцей технологій та дизайну» з професій «Кравець», «Закрійник»; 28 учнів Державного навчального закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»; 54 учні Відокремленого підрозділу «Об'єднане вище професійно-технічне училище сфери послуг Національного університету «Одеська юридична академія». В експериментальну групу увійшли учні у кількості 104 особи, у контрольну групу – 102 особи.

Наведемо одержані результати за визначеними компонентами підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій в тій послідовності, що й на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було виявлено, що за критеріями «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний» на елементарному рівні було зафіксовано 53 учні (50,4%) ЕГ і 49 учнів (48,5%) КГ, який характеризується низькою мотивацією до успіху та уник-

нення невдач, слабо вираженим творчим потенціалом. На помірному рівні виявили 39 учнів (37,8%) ЕГ і 40 учнів (39,1%) КГ, характеризується наявністю достатньої мотивації до успіху та уникнення невдач, середньо вираженим творчим потенціалом. Оптимальний рівень виявили 12 учні (11,8%) ЕГ і 13 учнів (12,4%) КГ, характеризується високою мотивацією до успіху та уникнення невдач, значним творчим потенціалом, виражається в потребі долати перешкоди й домагатися високих показників у праці, самовдосконалюватися, суперничати з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти й тим самим підвищувати самоповагу.

Після діагностики поточного стану підготовленості був проведений експеримент з реалізації педагогічних умов згідно розробленої моделі. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій свідчать про значні зміни, що відбулися в рівні підготовленості майбутніх закрійників експериментальної групи при незначних змінах в рівнях підготовленості контрольної групи. Так, за критеріями «настановно-оцінний», «пізнавально-змістовний», «технологічно-процесуальний» на елементарному рівні було зафіксовано 13 учнів (12,5%) ЕГ і 44 учні (43,1%) КГ. На помірному рівні виявили 57 учнів (54,8%) ЕГ і 46 учнів (45,1%) КГ. Оптимальний рівень виявили 34 учні (32,7%) ЕГ і 12 учнів (11,8%) КГ.

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту подано в таблиці 1 та рисунку 1.

Таблиця 1

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій (на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту)

Рівні	Констатувальний етап, %				Прикінцевий етап, %			
	ЕГ/104		КГ/102		ЕГ/104		КГ/102	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Елементарний	53	50,4	49	48,5	13	12,5	44	43,1
Помірний	39	37,8	40	39,1	57	54,8	46	45,1
Оптимальний	12	11,8	13	12,4	34	32,7	12	11,8

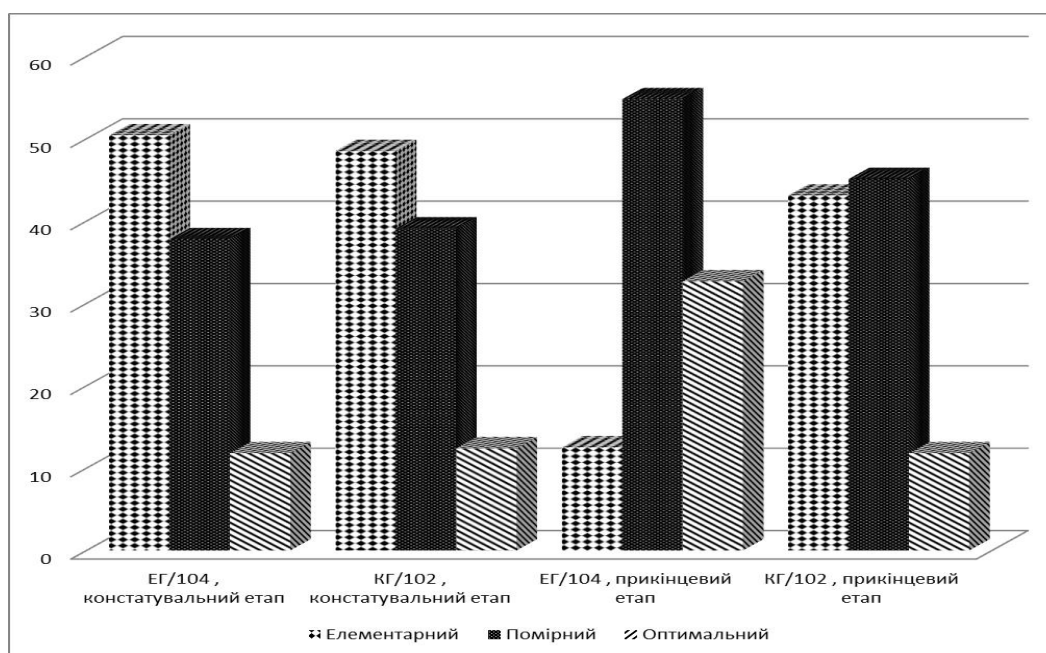


Рис. 1. Узагальнена динаміка рівнів підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій (на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту)

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведений статистичний аналіз результатів діагностики підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій на констатувальному та прикінцевому етапах педагогічного експерименту виявив статистичну значущість позитивних змін в підвищенні рівнів підготовленості майбутніх закрійників експериментальної групи і дозволив зробити висновок щодо ефективності запропонованої методики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовленості майбутніх закрійників швейного виробництва з використанням комп'ютерних технологій. Подальшої розробки потребують питання упровадження елементів дуальної системи в професійній підготовці майбутніх закрійників швейного виробництва.

Список бібліографічних посилань

1. Висоцька А. Проектування інформаційно-освітнього середовища. *Професійно-технічна освіта*. 2017. № 2.
2. Кобякова Е.Б., Ивлева Г.С., Романов В.Е. Конструирование одежды с элементами САПР. М.: Легпромбытиздат, 1988. 463 с.
3. Колосніченко М.В., Зубкова Л.І., Пашкевич К.Л., Полька Т.О., Остапенко Н.В., Васильєва І.В., Колосніченко О.В. Ергономіка і дизайн, Проектування сучасних видів одягу: Навчальний посібник. Київ: Профі, 2014. 386 с.
4. Камінецький Я.Г., Вачевський М.В., Копельчак М.П., Б.І.Клим, Криницька А.Я., Кубська Л.І., Слі-

пчишин А.В., Субтельна Г.В. Теоретико-методичні засади організації підготовки робітничих кадрів з професій, що користуються попитом на ринку праці: монографія / За ред. Я. Г. Камінецького. Київ: Педагогічна думка, 2013. 256 с.

5. Квинн В. Прикладная психология. СПб: Питер, 2000. 560 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
7. Словник української мови: [в 11-ти т.] / [ред. кол. І. К. Білодід (гол.) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
8. Педагогический словарь / Ред. В. Загвязинский, А. Закирова. М.: Академия, 2008. 352 с.
9. Богданова І. М. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: монографія / За ред. І. А. Зязюна. Одеса: Учбова книга, 1997. 289 с.

References

1. Vysotska, L. (2017). Designing the informational and educational environment. *Vocational education*. 2(75). 29–32.
2. Kobyakova, E.B., Ivleva, G.S., Romanov, V.E. (1988). Designing clothes with elements of CAD. Moscow: Legprombytizdat. 463 p.
3. Kolosnichenko, M.V., Zubkova, L.I., Pashkevich, K.L., Polka, T.O., Ostapenko, N.V., Vasilyeva, I.V., Kolosnichenko, O.V. (2014). *Ergonomika i design, Project of the modern view of the odyagu: Navchnalny Post*. Kyiv: Prof. 386 p.
4. Kaminetskyi, Ya.H., Vachevskyi, M.V., Kopelchak, M.P., Klym, B.I., Krynytska, L.Ya., Kubska, L.I. et al. (2013). Theoretical and methodical principles of the organization the training for workers from occupations that are demanded in the labor market. In Ya.H. Kaminetskyi (Ed.) Kyiv: Pedahohichna dumka (In Ukr.)
5. Quinn, W. (2000). *Applied psychology*. SPb: Peter. 560 p.
6. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (with annexes and additions) (2005). In V.T. Busel (Ed. And Compiled). Kiev; Irpin: Perun. 1728 p.

7. Dictionary of the Ukrainian language. In 11 volumes (1973). In I.K. Bilodid (Head Ed. and others). Kyiv: Naukova Dumka. Vol. 4. 840 p.
8. Pedagogical Dictionary (2008). In V. Zagvyazinsky, A. Zakirova (Ed.). Moscow: Academy. 352 p.
9. Bogdanova, I.M. (1997). Modular technology in teacher training: monograph. In I.A. Zyazyun (Ed.). Odessa: Educational book. 289 p.

STOLYAROVA Victoria,

Graduate student of Social Pedagogics, Psychology and Pedagogical Innovations Department,
State Institution «The South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
e-mail: vscuba@ukr.net

PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE CUTTERS OF SEWING PRODUCTION: RESULTS OF THE FINAL STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Abstract. Introduction. At the enterprises of clothing industry for production of clothes widely began to use computer-aided engineering systems (CAD) that demands skilled workers with necessary knowledge, abilities and practical skills using computer technologies.

Preparation in institutions of professional (vocational) education in such industries as clothing industry, has to be based on modern knowledge using information and communication technologies and shall not create a situation when the graduate of educational institution needs to be retrained on production that he could work on the modern equipment and on modern technologies.

Therefore the special relevance in institutions of professional (vocational) education is acquired by vocational training of future skilled workers at the sewing industry using the computer technologies.

Purpose. The purpose of the article. Analyze the results of the final stage of the pedagogical experiment on identifying the preparation levels of future cutters of sewing production using computer technologies.

Results. The following step of the study on the preparation of future cutters using the computer technology is the final stage of the pedagogical experiment.

Methods which were used during the stating stage of the pedagogical experiment were applied to experimental and control groups at the final stage.

In structure of preparation the future cutters of sewing production using computer technologies we allocated the following components: motivational-reflexive, systemic-cognitive and operational-activity; criteria: set-estimation, cognitive-content, technological-procedural and levels: elementary, moderate, optimal.

The task of the experimental research work was to conduct a diagnosis on determining the levels of preparation of future sewing cutters using computer technology.

For this purpose, 206 students were diagnosed. The experimental group included students in the number of 104 persons, in the control group – 102 persons.

Originality. After diagnosing the current state of

preparation, an experiment was carried out on the implementation of pedagogical conditions in accordance with the developed model.

The results of the experimental work on the preparation of future garments seamstresses using computer technologies indicate significant changes in the level in preparation of future cutters in the experimental group with minor changes in the level of preparation in the control group.

Thus, 13 students (12.5%) and 44 students (43.1%) were registered at the elementary level according to the criteria of "instructive-appraisal", "cognitive-content", "technological-procedural" (there were 53 students (50.4%) EG and 49 students (48.5%) KG). On average 57 students (54.8%) of EG and 46 students (45.1%) of KG (there were 39 students (37.8%) EG and 40 pupils (39.1%) KG). 34 students (32.7%) and 12 pupils (11.8%) had the optimal level (12 pupils (11.8%) had EG and 13 pupils (12.4%) had KG).

Conclusion. The statistical analysis of the results in the diagnostics of preparation of future sewing garments using computer technologies at the final stages of the pedagogical experiment revealed the statistical significance of positive changes in increasing the level of preparation of future cutters in the experimental group and made it possible to conclude on the effectiveness of the proposed methodology.

The conducted research does not exhaust all aspects of problem in preparation of future cutters at sewing production using computer technologies. Further development is demanded by questions of introduction the elements of a dual system in vocational training the future cutters at sewing production.

Keywords: preparation; professional training; sewing production; upcoming cutlery; computer technologies.

Одержано редакцію 14.10.2018
Прийнято до публікації 20.10.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-73-77
ORCID 0000-0002-6811-0332

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kateche007@gmail.com

УДК 378

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зроблено висновок, що на сучасному етапі розвитку початкової освіти та зміни її орієнтирів з педагогіки правильної відповіді на педагогіку амбівалентну, де педагог не тільки навчає, але й створює умови для гармонійного навчання, особливої уваги вимагає підготовка майбутніх учителів початкових класів до здійснення ігрової діяльності з учнями.

Ключові слова: ігрова діяльність; гра; початкова школа; нова концепція початкової школи; ключові компетентності; педагог-дизайнер.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку початкової освіти осо-

бливої уваги вимагає ігрова діяльність, адже саме вона сприяє поступовому, психологічно-комфортному переходу дитини від гри до навчання.

Відповідно до концептуальних засад реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року проголошено побудову освіти усіх рівнів з максимальним урахуванням індивідуальних фізичних, психологічних, інтелектуальних особливостей дитини кожної вікової групи.

Серед ключових компонентів формули Нової української школи: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві; наскрізний процес виховання, спрямований на формування соціально-моральних цінностей; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; дитиноцентризм, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; нова структура школи, що сприятиме засвоєнню нового змісту і формуванню життєвих компетентностей; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології навчання учнів, освітян і батьків у закладі освіти та поза його межами [4].

Отже, педагог повинен не тільки формувати в учнів ряд необхідних компетентностей, а й удосконалюватись самому, «формувати з себе» педагога нової школи, «який прагне відійти від педагогіки однієї правильної відповіді, переорієнтувати власні вміння та навички з позиції педагога-виконавця на педагога-дизайнера» [8, с. 5].

Мета дослідження: визначити необхідність більш глибокої підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання ігрової діяльності з учнями.

Викладення основного матеріалу дослідження. Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти освітній процес у початковій школі організовується за циклами, з урахуванням вікових особливостей фізичного, психологічного і розумового розвитку дітей 6–10 років. Перший цикл початкової освіти – адаптаційно-ігровий (1–2 класи); другий цикл – основний (3–4 класи). Це нововведення створює передумови поступового психологічно-комфортного пе-

реходу дитини від ігри до навчання, які є провідними видами діяльності дітей відповідно дошкільного і молодшого шкільного віку [4].

Загалом початкова освіта триватиме безпосередньо чотири роки. З них перші два – це адаптаційно-ігровий цикл. Упродовж 1–2 класів учень звикатиме до шкільного життя. Навчання під час цього періоду організують ігровими методами й обмежать обсяг домашніх завдань.

Провідні види діяльності дітей, відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти, (спілкування, гра, рухова, пізнавальна, господарсько-побутова, художньо-естетична (ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографічна, театралізована) мають бути збережені і змістовно збагачені у молодшому шкільному віці. Це дозволить здійснити поступовий перехід до навчання як нового провідного виду діяльності у перший (адаптаційно-ігровий) період початкової освіти. Поряд з іншими, метою цієї діяльності є розвиток різних видів активності дитини, її творча самореалізація, формування нових компетентностей Інструктивно-методичні рекомендації [1].

Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти з метою забезпечення наступності змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах дошкільної і початкової освіти рекомендується посилити розвивальну і виховну складові освітнього процесу, надати пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності тощо [там само]

Беззаперечним є той факт, що сприяти формуванню всебічно розвиненої особистості може тільки такий учитель, який сам являє собою особистість творчу та неординарну. Також необхідно наголосити на тому, що саме учитель початкових класів найпершим залучається до формування дитячої особистості, а отже, успіх подальшого розвитку, виховання й навчання підростаючого покоління залежить від його людських якостей та професійної майстерності [2, с. 296].

Отже, перед сучасною професійною підготовкою майбутніх учителів початкових класів постає проблема – підготовка до інтенсивнішого використання ігро-

вих технологій упродовж перших двох років навчання учнів у початковій школі, адже саме ігрова діяльність послугується всім спектром необхідних засобів і методів для реалізації цілей, зазначених у Державному стандарті початкової школи.

Як результат, маємо звернути більшу увагу, під час підготовки майбутніх учителів початкових класів, саме на використання ігрової діяльності (збагаченої новим змістом), яка є основним методом впливу на навчання і виховання учнів 1–2 класів.

В сучасних умовах терміносполука «ігрова діяльність» набуває більш широкого поняття ніж просто форма вияву активності дитини.

Ігрова діяльність – це водночас основний засіб пізнання дитиною зовнішнього світу, відображення його у формі відчуттів, сприймань, уявлень тощо [3, с. 695–696].

Як зазначав Л. Виготський, «підпорядковуючи поведінку усім відомим умовним правилам, гра вчить розумній і свідомій поведінці. Вона є першою школою думки для дитини...» [4, с. 127].

Гра задовольняє багато потреб дитини: потреба виплеснути енергію, розважитися, випробувати насолоду від самого процесу гри, наситити свою цікавість, досліджувати навколишній світ, висловити свої бажання і емоції.

Діти захоплено грають у будь-які ігри, тому використання ігрової форми завдань часто призводить до того, що діти навіть не помічають впливу дорослих на їх навчання і виховання. Вони захоплені самою грою, їм просто цікаво. Але непомітно для себе, під час такої гри дошкільники порівнюють, лічать, запам'ятовують, вирішують логічні завдання і пізнають багато нового [5].

За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. Це особливі форми життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, працю, стосунки; форма пізнання світу, провідна діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, актив-

ної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього [6, с. 98–100].

У людській практиці ігрова діяльність виконує такі функції:

- розважальну (гра розважає, приносить задоволення, пробуджує інтерес);
- комунікативну (освоєння діалектики спілкування);
- соціалізацій (засвоєння норм поведінки в суспільстві, включення в систему суспільних відносин);
- самореалізації в грі як "полігоні людської практики";
- ігротерапевтичну: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах діяльності;
- міжнаціональної комунікації - засвоєння єдиних для всіх людей соціокультурних цінностей;
- розвиваючу функцію: тільки в грі людина може експериментувати з самим собою, з усіма можливими варіантами своєї поведінки, а також з іншими учасниками гри, у грі йде розвиток здібностей людини, її особистості; гра є один із способів осмислення людиною свого життя, є процес самовдосконалення;
- творчу функцію: в грі людина гігантски розширює свої можливості, потенції, здійснює зв'язок з дійсним і нереальним, з можливим і неможливим, виходить за межі об'єктивних обмежень, здійснює вільний вибір і створює нові можливості [7].

Необхідною умовою застосування гри є також баланс між вільною самостійною грою та іншими видами діяльності. Дотримання такого балансу є одним з основних компонентів розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Завдання вихователя – викликати інтерес до певної події, яка захопила б дитину, вразила, вплинула на її уяву та почуття [5].

Д.А. Колодця [8, с. 102–105], виявляє ставлення до гри як до способу підготовки дітей до майбутньої серйозної діяльності.

Використання сучасних зарубіжних теорій «ігротерапії», методологічною основою яких є неофройдизм, сприяє нормалізації стосунків дитини з навколишньою дійсністю, оскільки гра знімає негативізм. Ліквідує егоїзм, вередування тощо, «поліпшує природу дитини» [9].

За твердженням голландського психолога, автор книги «Гра людини і тварини» Фредеріка-Якоба-Йоханнеса Бейтендейка, жива істота є дитиною не тому, що грається, а навпаки, грається тому, що вона дитина. Гру він розглядав як відображення особливостей дитячого віку, вияв певних потягів дитини (наприклад, потяг до звільнення від нав'язаних середовищем обмежень, до злиття зі світом, тенденція до повторення) [там само].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагог початкової школи, в сучасних реаліях виступає «дизайнером умов і середовища де розвиваються діти» [10, с. 5] Саме за допомогою опанування всього спектру можливостей використання ігрової діяльності у 1–2 класах початкової школи, майбутні вчителі будуть спроможні ефективно впроваджувати навчально-виховний процес у рамках Нової Концепції початкової школи. Перспективи подальших досліджень: розкриття сутності новітніх ігрових технологій, дослідження підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання новітніх ігрових технологій у зарубіжних країнах.

Список бібліографічних посилань

1. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/recomendazii.doc>
2. Ткаченко К.О. Комунікативні процеси в професійній діяльності вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: Жовтий О.О., 2012. С. 296–302.
3. Варій М.Й. Загальна психологія. Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Майстрок О. Гра як засіб навчання і виховання дітей дошкільного віку URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_16.pdf
6. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
7. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2015. 509 с. URL: https://stud.com.ua/46966/psihologiya/rozvitok_igrovoyi_diyalnosti#55.
8. Колодза Д.А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. Пер. с итал. М.: Моск. кн. изд-во, 1909. 266 с.
9. Довбня С. Теорія ігрової діяльності як основна вихідна позиція методологічних засад досліджень. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/144>.
10. Рома О. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

References

1. Attachment to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 19, 2018 No. 1/9-249. Instructional and methodological recommendations for the continuity of preschool and primary education. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/recomendazii.doc> (in Ukr.).
2. Tkachenko, K.O. (2012). Communicative processes in the professional activity of the elementary school. *Collection of scientific works of the Pavlov Tychyna Uman State Pedagogical University*, 296–302. (in Ukr.).
3. Vary, M.Y. (2007). General psychology: Textbook. Kyiv: Center for Educational Literature. 968 p. (in Ukr.).
4. Vygotsky, L.S. (1991). Pedagogical psychology : Textbook. Moscow: Pedagogics. 480 p. (in Rus.).
5. Maistruk, O. (2011). The game as a means of training and upbringing children of preschool age. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_16.pdf (in Ukr.).
6. Pavelkov, R.V., Tsigipalo, O.P. (2008). Children's Psychology: Textbook. Kyiv: Akademvidav. 432 p. (in Ukr.).
7. Stolyarenko, L.D., Stolyarenko, V.E. (2015). Psychology and Pedagogy: textbook for academic undergraduate. 4th ed., redone and add. Moscow: Yurayt. 509. Retrieved from https://stud.com.ua/46966/psihologiya/rozvitok_igrovoyi_diyalnosti#55 (in Ukr.).
8. Kolotza, D.A. (1909). Children's games, their psychological and pedagogical significance : Textbook. Moscow: Moscow book publishing house. 266 p. (in Rus.).
9. Dovbnya, S. Theory of gaming activity as the main starting point of the methodological foundations of research. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/144>.
10. Roma, O. (2018). Six bricks in the educational space of the school. Methodical Manual: Textbook. The LEGO Foundation. 32 c. (in Ukr.).

TKACHENKO Kateryna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Primary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kateche007@gmail.com

THE PROBLEM OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING TO THE IMPLEMENTATION OF PLAY ACTIVITIES

Abstract. The article concludes that at the present stage of development of elementary education and its changes in pedagogy the correct

answer to ambivalent pedagogy, where the teacher not only teaches, but also creates conditions for harmonious learning, special attention is required

for the training of future primary school teachers to engage in gaming activities with students.

Purpose: to identify the need for training primary school teachers for the implementation of play.

Methods. The study used the theoretical method of research.

Results. There is a problem to modern vocational training primary school teachers – preparing for intensive use gaming technology during the first two years of study students in elementary school, because playing activity have full range of tools and techniques necessary for the purposes specified in state standard of primary school.

Conclusion. The teacher of elementary school, in modern realities, acts as a designer of the environment and conditions where children are

developing. It is precisely by mastering the entire spectrum of opportunities for the use of gaming activities in 1–2 classes of elementary school, future teachers will be able to effectively implement the educational process within the framework of the New Concept of the elementary school. Prospects for further research: disclosure of the essence of the latest gaming technologies, studying the training of future primary school teachers to the use of the latest gaming technologies in foreign countries.

Keywords: game activity; game; elementary school; new concept of elementary school; key competencies; designer teacher.

Одержано редакцією 26.09.2018
Прийнято до публікації 06.10.2018

DOI 10.31651/2524-2660-2018-15-77-84
ORCID 0000-0002-6720-0571

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, стстарший викладач кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

ORCID 0000-0003-2612-5998

СИПЧЕНКО Валерій Іванович,

професор, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: pionerv50@gmail.com

**ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті досліджено формування соціально-комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку. Показано, що найкращих результатів можна досягти, граючись із нею, оскільки кожна гра виконує важливу виховну, соціалізаційну й комунікативну функції, формує типові навички соціальної поведінки та систему цінностей дитини старшого дошкільного віку.

Особливість гри як одного з найефективніших засобів навчання та виховання полягає в тому, що вона забезпечує не тільки індивідуальну, а й парну, групову та колективну форми роботи на занятті.

Ключові слова: діти дошкільного віку; соціально-комунікативна компетентність; ігрова діяльність; комунікативний досвід.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві відбуваються кардинальні зміни, що суттєво впливають на розвиток його освітньої галузі. Зокрема, реформи загальноосвітньої школи знизили вікову межу першокласників до шести років. Як наслідок – у багатьох батьків виникає закономірне запитання: чи доцільно вже заздалегідь, у віці п'яти – шести років, «відучувати»

дитину від гри і спонукати її до систематичного виконання навчальних завдань, беззаперечного підкорення вимогам дорослих? Чого потрібно їй навчити, які риси виховати, щоб якнайкраще підготувати до успішного засвоєння знань?

Життя дитини дошкільного віку проходить у різних видах діяльності, які постійно взаємодіють (ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова та ін.). Новий тлумачний словник української мови поняття «взаємодія» трактує як співдію, співдіяння, взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджену дію між ким, чим-небудь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дитячій психології роль різних видів діяльності у розвитку дитини досліджували такі науковці, як Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін. Всі вони доводять, що перехід від одного вікового періоду розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду прові-

дної діяльності на інший. Кожному вікові відповідає певний тип провідної діяльності. О. Леонтьєв твердить, що «деякі види діяльності є провідними на певному ступені розвитку дитини, відіграють важливу роль для неї, інші – менш значимі. Ось чому кожен ступінь розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності, що є провідним на цьому етапі і визначається типом діяльності» [1, с. 193]. За О. Леонтьєвим, «провідною діяльністю ми називаємо таку діяльність, упродовж якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини і розвиваються психічні процеси, які готують перехід дитини до нового, вищого ступеня її розвитку» [2].

Мета статті полягає в тому щоб розкрити роль ігрової діяльності в формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Виклад основного матеріалу. У старшому дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає найбільше часу, а тому, що зумовлює якісні зміни в психіці дитини; зміст гри набуває дедалі більшої інтелектуальності, відповідно до вищого рівня розумового розвитку 5–6-річних дітей. Вони вже, наприклад, краще усвідомлюють і відтворюють суспільні події, етичні правила, якими регулюються взаємини між людьми, вигадують дедалі фантастичніші ігрові сюжети [3].

Ігрова діяльність – складний предмет наукового дослідження, проте історія її науково-педагогічного пояснення відносно нова: систематичні дослідження в галузі педагогіки гри розпочали здійснювати у перші десятиліття ХХ ст. Оскільки ігрова діяльність пов'язана з багатьма актуальними науковими проблемами, її досліджували психологи, соціологи, культурологи.

Називаючи свою теорію теорією інстинкту, К. Грос тлумачить гру як вправлення вроджених інстинктів з метою їх адаптації до умов функціонування. Відповідно кожен різновид гри, за К. Гросом, – це особливі форми інстинктів. З. Фрейд трактує гру як природний терапевтичний засіб. Він наголошував, що, відтворюючи у грі різні почуття, дитина асимілює їх, навчається керувати ними, враховувати їх прояви в інших осіб тощо [5, с. 343]. Ж. Піаже розглядає гру як форми поведінки дитини, серед

яких переважає асиміляція (уподібнення) за різними схемами [4, с. 64–67]. Описане трактування природи гри та її закономірностей визначило й подальші дослідження. Науковці (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Запорожець, С. Рубінштейн) констатували, що дитячі ігри – це соціальне явище, яке стихійно, але закономірно виникло як відображення трудової та суспільної діяльності дорослих у процесі історичного розвитку людства. Гра є для дитини посиленою формою участі в суспільному житті, засобом активного пізнання дійсності, відносин дорослих; ігрові дії завжди реальні та соціальні, характеризують сферу міжособистісних стосунків. Особливо значущими для нашого дослідження видаються такі положення теорії гри (за Д. Ельконіним):

- 1) вона соціальна за походженням;
- 2) це засіб включення дитини в соціальні відносини;
- 3) гра в дошкільному віці особливо сензитивна до сфери людської діяльності та формування міжособистісних взаємин;
- 4) основним змістом гри є людина та стосунки дорослих;
- 5) скороченість та узагальненість ігрових дій – важлива умова усвідомлення дитиною сфери соціальних відносин, своєрідне їх моделювання засобами ігрової діяльності.

С. Русова тлумачить гру як засіб соціального розвитку тому, що в іграх, як вона пише, «зростає товариство, виховується громадська дисципліна», дитина вчиться стримано поводитися, дотримуватися правил колективу, визнавати права однолітків [6, с. 78].

За допомогою гри діти глибше пізнають навколишній світ, набувають необхідних знань, умінь та здібностей, необхідних старшому дошкільникові для успішного виконання соціальних та професійних функцій у майбутньому. В. Сухомлинський із цього приводу писав: «У грі перед дітьми розкривається світ... Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ» [7, с. 95].

Сьогодні питання ігрової діяльності дошкільників активно опрацьовують педагоги А. Артемова, А. Богуш,

Г. Григоренко, Л. Іщенко, Т. Пантук, Т. Поніманська, О. Чепка та ін.

Так, Т. Поніманська вважає, що фахівці цікавляться не так феноменом гри, як сутністю, структурою і динамікою стосунків, що в ній складаються. На думку науковця, цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, за якими ігрова діяльність дітей є джерелом повноцінного розвитку особистості [55, с. 308].

Д. Менджерицька [9] стверджує, що відображення дитиною у грі взаємин дорослих та явищ суспільного життя є неодмінною передумовою глибокого пізнання нею навколишньої дійсності, прагнення брати активну участь у житті дорослих.

Об'єктом психолого-педагогічних досліджень вітчизняного науковця К. Щербакової постають особливості формування взаємин дошкільників у спільній грі. Вона простежує залежність їх особливостей від рівня організації педагогічного процесу загалом. Авторкою також розроблені методичні рекомендації щодо керівництва самостійною ігровою діяльністю дітей [8, с. 15].

Для нашого дослідження важливим видається висновок Т. Колесіної, яка з'ясовувала особливості виховання й соціальних зв'язків старших дошкільників, схильних до негативних проявів поведінки. Науковець доводить, що недостатня сформованість у дітей ігрових навичок (знань та умінь ігрової діяльності) заважає їм задовольнити гостру потребу у спільній грі та відносинах з однолітками, спричиняє соціальну ізоляцію. Ці чинники призводять до нових труднощів: перешкоджають старшому дошкільникові бути партнером у грі, негативно позначаються на ставленні до нього інших дітей, загрожують такій дитині колективним відторгненням з боку вихованців дитячого садка [10, с. 56].

В. Душина зазначає, що упродовж гри вихованці набувають необхідного їм соціального досвіду, який включає такі вміння: контактувати (просто, доступно); висловлювати свою думку (оцінювати); виражати згоду (незгоду); приймати пропозиції інших, не наполягаючи на своєму; залагоджувати непорозуміння; відповідати на поставлене запитання; виявляти власну життєву позицію; просити ви-

бачення і пробачати інших; запрошувати інших до гри; брати активну участь у спільній грі; гратися дружно; ділитися цікавими іграшками; виконувати бажані ролі за чергою; бути привітним, усміхатися партнерові (мати оптимістичний настрій); ніколи не ображати своїх друзів, не сваритися з іншими; завжди намагатися робити іншому приємне (змайструвати хворому товаришеві іграшку, намалювати щось) і т. д.

Дослідниця вважає, що у формуванні комунікативного досвіду дитини старшого дошкільного віку найкращих результатів можна досягти, граючись із нею. Досвід, який дитина отримує у грі, вона поступово застосовує і в інших формах життєдіяльності. Кожна гра виконує важливі виховні та комунікативні функції, формує типові навички соціальної поведінки і систему цінностей дитини. Саме у грі остання вчиться поводитися відповідно до ігрової ситуації, і власне так гра стає своєрідною школою соціальних відносин, у якій старший дошкільник моделює способи спілкування, які він спостерігає навколо себе. Відображаючи у грі певні реальні події, дитина стає їх безпосереднім учасником, ознайомлюється зі світом, діє активно, щиро сприймаючи все, що стосується гри [11].

Л. Артемова вивчає проблеми комунікації та організації особистісних взаємин дітей, їхнього виховання під час ігрової діяльності. Авторка, аналізуючи суспільну спрямованість дошкільника у грі, набуття ним навичок спілкування у процесі ігрової взаємодії, констатує, що ці взаємозв'язані види діяльності ефективно впливають на громадське виховання дітей. У правильно підбраному змісті ігор вона вбачає запоруку успішного комунікативного досвіду дошкільників. Гра із заданим змістом активізує їхнє спілкування, а зразки ігрових взаємин природно й невимушено відтворюються дітьми у реальних життєвих ситуаціях [12, с. 57].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити такі основні функції гри: соціокультурну (ефективний засіб соціалізації, засвоєння цінностей конкретного середовища); комунікативну (дає можливість моделювати реальні життєві ситуації й обирати найоптимальніші шляхи розв'язання наявних про-

блем: одноосібні, групові, колегіальні); самореалізації (передбачає досягнення особистісного успіху, перемоги в умовах конкуренції, що створює радісні ситуації самовираження, самореалізації); діагностичну (дитина може пересвідчитись у власному вмінні спілкуватися); корекційну (передбачає шляхом «прогривання» умовних ситуацій коригувати реальну діяльність); розважальну (сприяє урізноманітненню навчально-виховного процесу, зумовляє позитивні емоції дітей, створює доброзичливу атмосферу для спілкування з іншими дітьми та вихователем).

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко та ін.) вивчають формування стосунків під час гри.

Упродовж навчання та виховання, завдяки розвитку, взаємодії і синтезу різноманітних форм спілкування, виникає така «синтетична» форма діяльності, як ігрова. В ігровій діяльності відбуваються пошук предметів-замінників і символічне відображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність, як жодна інша, максимально сприяє формуванню дитячого колективу, розвитку позитивних взаємин у ньому, становленню вже на етапі дошкільного дитинства підґрунтя суспільної спрямованості особистості як домінування колективістичних проявів у поведінці людини.

Із того моменту, коли дитина потрапляє до групи ровесників, її індивідуальний розвиток уже не можна розглядати і вивчати поза взаєминами однокласників. Хоч групу закладу дошкільної освіти лише умовно можна вважати колективом, проте вона надає великі потенційні можливості для розвитку дітей на основі доступних їм норм і правил поведінки. Цьому сприяють постійний склад групи протягом кількох років, усталеність педагогічних вимог, які спрямовують і координують взаємини, щоденна організація спілкування та спільної діяльності дошкільників (зазвичай ігрової).

Саме на основі досвіду спілкування з ровесниками формуються риси характеру підростаючої особистості, насамперед ті, які визначають її ставлення до людей. Вважається, що між дітьми старшого

дошкільного віку існують доволі складні відносини. Задовго до того, як у процесі організованої вихователем сумісної діяльності складуться відповідні ділові контакти, між дітьми виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії (антипатії) і визначають становлення дитячого колективу, стосунки в ньому, вироблення позитивних рис у його членів, впливаючи на психологічну атмосферу у групі закладу дошкільної освіти та настроїв вихованців.

У процесі ігрової діяльності у закладі дошкільної освіти у дітей старшого дошкільного віку виникає потреба обмінюватися думками і враженнями, узгоджувати свої наміри та бажання, дискутувати з приводу відомих їм фактів, а іноді і сперечатися. Спілкування дітей відіграє важливу роль взаємної передачі знань в іграх. Тут старші дошкільники ведуть бесіди на різні теми, пов'язані з життям і діяльністю людей, явищами природи, оточенням. Граючись і розмовляючи одне з одним, діти в невимусшений спосіб здобувають багато відомостей про життя, працю, побут тощо.

У спілкуванні дітей старшого дошкільного віку з однолітками переважають одностатеві контакти. Діти зазвичай граються невеликими групами від двох до п'яти осіб. Іноді ці ігрові осередки стають постійними за складом. Так з'являються перші друзі – ті, з ким у дитини налагоджується взаєморозуміння і виникає взаємна симпатія. Поступово старші дошкільники стають вибагливішими у стосунках і спілкуванні, надаючи перевагу постійним ігровим партнерам.

Ігрова діяльність значною мірою впливає на соціальний розвиток старшого дошкільника. Відокремлюючись від опіки дорослого, він вступає в активніші взаємини з однолітками, що реалізуються передусім у грі, де потрібно дотримуватися певних правил та виконувати заздалегідь визначені дії. В ігрових ситуаціях увиразнюються і розв'язуються основні проблеми дитячого життя: у що грати, кого залучити до гри, хто буде головувати. Як результат – стосунки, що виникають під час гри, можуть виокремлюватися в певні емоційні почуття (симпатії та антипатії, дружні взаємини). Ця особливість ігор сприяє своєрідній апробації дитиною її майбутніх соціальних ролей [13, с. 116].

Д. Ельконін виділив чотири рівні дитячих ігор: 1) ігрові дії дитини відтворюють поведінку дорослих і спрямовані на іншого «суб'єкта» (годування ляльки, «виховання» ляльки, укладання її спати тощо); 2) ігрові дії відображають усю систему діяльності дорослих від початку і до кінця (скажімо, «приготування» їжі, годування, прибирання посуду тощо); 3) «програвання» ролі дорослого, що виявляється не тільки в маніпуляціях із предметами, а й у стосунках між людьми, у живих формах їхнього спілкування (на основі певних ігрових правил, які діти чітко контролюють); 4) зміна традиційних ігрових ролей та поведінки, перехід від однієї ролі до іншої в рамках розвитку сюжету однієї й тієї ж гри [14, с. 72]. Тепер гра стає вже цілою сюжетно-рольовою виставою. Третій і четвертий рівні дитячих ігор найбільше сприяють розвитку особистості дошкільників та їхніх міжособистісних відносин.

Сюжетно-рольова гра якісно впливає на формування соціально- комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку тому, що характеризується посиленням інтересу дитини до налагодження ігрових взаємин з однолітками; вмінням здійснювати задум ігрової дії, спрямовуючи її на інших дітей; активізацією рольового мовлення дитини [15, с. 162].

Сюжетно-рольова гра дошкільників була предметом численних досліджень науковців (Е. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, Є. Зворигіна, О. Леонт'єв, Т. Маркова та ін.). Так, Д. Ельконін уважав, що дитина немов би живе у «двох вимірах, у двох сферах життя» [14]. Це, по- перше, світ матеріальних речей, реальних предметів, які повсюдно оточують вихованця; а, по- друге, це складніша для дитини система взаємовідносин між людьми, до яких неминуче залучається кожна особа упродовж різних видів діяльності – сфера «дорослого життя».

Дитині нелегко засвоїти систему стосунків у дорослому світі. Як зазначає Л. Виготський, у малюків виникає серйозна суперечність між бажанням «включитись у дорослу життєву ситуацію» і неможливістю його реалізації, спричиною відсутністю відповідного життєвого досвіду, знань, умінь і навичок [16, с. 62 – 63].

П'яти – шести-річний вік, на думку Л. Венгера, – найсприятливіший для опанування сюжетно-рольової гри. У цей період діти починають розігравати складні сюжети, вносячи в них різноманітні розгорнуті сенси [17, с. 5]. У дітей старшого дошкільного віку виникає необхідність заздалегідь обговорити гру: у що будуть гратися, хто яку роль виконуватиме, яким буде перебіг гри. Необхідність тривалого в часі підготовчого періоду гри зумовлена її складнішими (порівняно з молодшою групою ЗДО) сюжетами. Також для дітей цього віку притаманні розвинуті вміння виділяти цілісні сюжетні події у грі, визначати їх для партнера та комбінувати в різній змістовій послідовності [18, с. 12].

Дослідниця С. Ладивір, характеризуючи сюжетно-рольову гру старших дошкільників, виокремлює здатність створювати сюжет для індивідуальної гри з опорою на наявний досвід; уміння взяти на себе певну роль та розгорнути сюжет спільної гри, змінити рольову позицію, адекватно до ролей партнерів; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму з використанням іграшок, предметів-замінників, уявних предметів [19, с. 8].

Сюжетно-рольові ігри сприяють утворенню товариських зв'язків між вихованцями закладів дошкільної освіти та дають їм змогу перевірити себе в різних комунікативних ситуаціях. Логічно і змістово пов'язані ігри у структурі спеціально організованого заняття представляють собою взаємодію дитини з різними суб'єктами спілкування, коли їй надається можливість у ігровій формі актуалізувати неусвідомлені поведінкові й діяльнісні тенденції та реалізувати їх відповідно до соціально прийнятих норм. Символічне «програвання» незнайомих або травмуючих ситуацій допомагає малюкові успішно долати реальні життєві конфлікти. Через ігрові інтерпретації старший дошкільник починає усвідомлювати власні дії, реакції, що спричинили поганий настрій, а також неконструктивні форми поведінки. Спонтанний характер гри сприяє максимальному самовираженню дошкільника, формуванню його емоційних зв'язків, а також саморегуляції. На думку О. Захарова, ігровий спосіб впливу дає вихователю змогу коригувати

взаємини дітей у групі з метою формування в них колективних, гуманістичних, соціально прийнятних взаємин [20, с. 117–118].

Для дитини дошкільного віку сюжетно-рольова гра є способом засвоєння суспільного досвіду і своєрідною формою суспільного співжиття з дорослими, під час якої діти моделюють діяльність дорослих – її зміст, мотиви, завдання і норми взаємин. Зміст сюжетно-рольової гри у дітей часто складають епізоди з життя самих вихованців. Сюжетно-рольова діяльність успішно долає стресові ситуації, гармонійно вводить дитину у світ людських відносин [21, с. 45].

У сюжетно-рольових іграх діяльність старших дошкільників поступово ускладнюється, наприклад, дії виконуються вже не власне заради них, а для виявлення певного ставлення до партнера, відповідно до обраної ігрової ролі. Основним змістом рольової гри вихованців стають взаємини між людьми та виконання відповідних правил. Саме правила гри постають тепер важливим засобом регулювання взаємин. Вихованці надзвичайно прискіпливо ставляться до того, як партнер дотримується цих правил. Суперечки між гравцями ведуться переважно навколо того, чи «буває так насправді».

Сюжетно-рольова гра є однією з форм ситуативного інтерактивного навчання, що передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій. Більш узагальнено можна розглядати сюжетно-рольову гру як вид освітнього процесу, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації й середовища діяльності. Сюжет розгортання гри та її мета можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками. При цьому, в рамках визначених обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет і цілі), гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, що стосуються перебігу гри, її розвитку, напряму цього розвитку тощо. Сюжетно-рольова гра може бути успішною тільки за умови врахування інтересів, мотивації та вікових особливостей старших дошкільників.

Серед рольових відносин у сюжетних іграх прийнято розрізняти симетричні й

асиметричні. При симетричних комуніканти (учасники гри) постають виразниками однієї соціальної ролі (наприклад, брат – сестра, учень – учень, вихователь – вихователь). Ситуації такого спілкування спрямовані на розвиток умінь налагоджувати взаємини з рівним за статусом гравцем, обговорювати і розв'язувати проблеми в межах загального соціального контексту. Асиметричні стосунки виникають тоді, коли учасники спілкування різняться між собою соціальними ознаками (наприклад, дошкільник – вихователь, дошкільник – дошкільник (якщо вони належать до різних вікових груп) та ін.). Асиметричні відносини визначають і певне сприйняття ролі та статусу партнера.

Режисерські ігри – передбачають неабиякий творчий елемент, обігрування уявлюваної чи вигаданої ситуації. Уже сама назва режисерської гри вказує на присутність у ній «режисера» у ній котрий відтворює події, глядачем чи учасником яких був він сам. У цій грі розвиваються вміння дитини переносити способи дії з одного предмета на інший, що має вагоме значення для розвитку мовлення [12, с. 44]. Під час режисерських ігор дошкільник використовує мовленнєві експресивні засоби для створення яскравого образу кожного персонажа: змінюються інтонація, звук, темп, ритм висловлювань, логічні наголоси, емоційне забарвлення, використання різноманітних суфіксів, суб'єктивної оцінки звуконаслідувань. Ігрова обстановка сприяє активному спілкуванню з однолітками, посилює його словесну форму. Через режисерську гру старші дошкільники розмовляють один з одним не безпосередньо, а опосередковано. Тут задіяно багато персонажів. Їх кількість зростає у спільній режисерській грі, яка виникає здебільшого у старшому дошкільному віці. Очевидно, таке ігрове спілкування для дитини легше, ніж комунікація з однолітками, в якій потрібно враховувати бажання і настрій співрозмовників, шукати з ними спільну мову. Оволодівши режисерською грою, старший дошкільник навчиться взаємодіяти і з реальним партнером у сюжетно-рольовій грі.

У старшому дошкільному віці виникають спільні режисерські об'єднання дітей, зазвичай мало чисельні (від двох

до вісьмох осіб). У старшому дошкільному віці дитині потрібно все більше і більше взаємодії з ровесниками. Спілкування є важливою умовою психічного розвитку старшого дошкільника. Воно безпосередньо впливає на всі найважливіші види його подальшої діяльності: навчання, працю, соціальну орієнтацію. І для того, щоб старший дошкільник був краще адаптований до життя в соціальній сфері, зміг реалізувати себе, потоваришувати з однолітками і знайти спільну мову з будь-якою людиною, необхідний розвиток його комунікативних здібностей шляхом спеціального навчання.

Розвиток навичок конструктивного спілкування, вміння чітко і правильно формулювати свої думки і почуття, здатність слухати і чути співрозмовника, вміння вирішувати конфліктні ситуації – все це дитина може отримати в процесі комунікативних ігор для дітей дошкільного віку. Отже, можна констатувати, що в процесі спільної ігрової діяльності дитина старшого дошкільного віку разом з однолітками та дорослими здобуває життєво важливий досвід рольової поведінки, освоює реальну модель соціальних взаємин, нові форми комунікації; спілкуючись, обмінюється знаннями й уміннями. Тобто дитина у веселій, невимушеній атмосфері вчиться взаємодіяти з іншими учасниками гри (коли розподіляє ролі), шукає розв'язання проблем (де взяти необхідний предмет), звертається за допомогою до дорослих (дізнається певну інформацію), ознайомлюється з новими явищами, подіями, професіями тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання ігор у старшому дошкільному віці забезпечує найкращі можливості для соціально-комунікативного розвитку дитини. Адже саме під час ігрової діяльності дитина здобуває ази соціально-комунікативної компетентності, оскільки за допомогою ролей осягає моделі міжособистісних відносин, накопичує знання та формує вміння користуватися правилами поведінки у соціумі, вчиться мистецтву спілкування.

Список бібліографічних посилань

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. М.: Смысл, 2004. 346 с. URL: <http://lib.misto.kiev.ua/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под. ред. В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 389 с.
3. Наумчук Т.В. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=387.
4. Макарова Л.Л. Проблемна ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2001. 236 с.
5. Фрейд З. Избранное. М.: Внешнеторг. изд-во, 1989. 447 с.
6. Русова С. Дошкільне виховання. Русова С. *Вибрані педагогічні твори*: Київ: Освіта, 1996. 275 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Сухомлинський В.О. Вибрані твори*: у 5-ти т. Т. 3. Київ: Рад. школа, 1977. 670 с.
8. Щербакова К.Й. Гра – модель життя. Дошкільне виховання. 1998. № 3. С. 15–16.
9. Менджеріцкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М., 1982. 128 с.
10. Колесіна Т.С. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 1997. 172 с.
11. Душина В.А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2012. 69 с.
12. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребёнка-дошкольника в игре. Київ : Вища школа, 1988. 60 с.
13. Седлецка Л.М. Вплив гри на соціальний розвиток дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал*. Херсон, 2012. № 1(37). 295 с.
14. Эльконин Д.В. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
15. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / Упоряд.: О.М. Байер, Л.В. Батліна, А.М. Богущ та ін.; наук. керівник акад. А.М. Богущ; за заг. ред. Л.В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.
16. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
17. Венгер Л.А., Венгер А.А. Домашняя школа мышления (для пятилетних детей). М.: Знание, 1984. 80 с.
18. Карасьова К., Піроженко Т. Самодіяльні ігри дитини. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.
19. Ладивір С.О. Педпроцес потребує радикальних змін. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 7–9.
20. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
21. Каджаспарова Н.С. Художественное слово и воспитание детей. М.: Педагогика, 1972. 151 с.
22. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. Київ: Дошкільне виховання, 2003. 244 с.

References

1. Leontiev, A.N. (2004). Activity. Consciousness Personality. Moscow: Smysl. 346 p. Retrieved from <http://lib.misto.kiev.ua/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>.
2. Leontiev, A.N. Selected psychological works: in 2 volumes (1983). In V.V. Davydov, A.A. Leontiev (Ed.). Moscow: Pedagogy. Vol. 1. 389 p.
3. Naumchuk, T.V. Features of mental development of children of preschool age. Retrieved from http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=387.
4. Makarova, L.L. (2001). Problem situation and game as psychological determinants of development of memory and thinking of junior schoolchildren (Ph.D

- disstrtation). Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. 236 p.
5. Freud, Z. Favorites. Moscow: Foreign trade publishing house, 1989. 447 p.
 6. Rusova, S. (1996). Preschool education. *Rusova, S. Selected pedagogical works*. Kyiv: Education. 275 p.
 7. Sukhomlinsky, V.O. (1977). I give my heart to children. *Sukhomlinsky, V.O. Selected Works*. In 5 vol. Kyiv: Soviet school. Vol. 3. 670 p.
 8. Shcherbakova, K.Y. (1998). Game – a model of life. *Preschool education*. 3. 15–16.
 9. Menzheritskaya, D.V. (1982). To the tutor about the children's play. Moscow. 128 p.
 10. Kolesina, T.E. (1997). Features of upbringing of children of the senior preschool age, prone to negative manifestations in behavior (Ph.D dissertation). Kyiv: Institute for Education Problems of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 172 p.
 11. Dushina, V.A. (2012). Socialization of children of the senior preschool age in the space of children's subculture. Kharkiv. 69 p.
 12. Artemova, L.V. (1988). Formation of the social orientation of the child-preschool child in the game. Kyiv: High school. 60 p.
 13. Sedletskaia, L.M. (2012). The influence of the game on the social development of preschool children. *Tavriysky Journal of Education: Scientific and Methodological Journal*. Kherson. 1(37). 295 p.
 14. Elkonin, D.V. (1999). Psychology of the game. 2nd ed. Moscow: Vlosos. 360 p.
 15. Bayyer O.M., Batlina L.V., Bohush A.M. and etc. (2015) The world of childhood: a comprehensive educational program for preschool educational institutions. In L.V. Batlina (2015). Ternopil: Mandrivets. 200 p.
 16. Vygotsky, L.S. (1966). The game and its role in the mental development of the child. *Questions of psychology*. 6. 62–76.
 17. Wenger, LA, Wenger, A.L. (1984). Home School of Thinking (for five year olds). Moscow: Knowledge. 80 p.
 18. Karaseva, K., Pirozhenko, T. (2011). Self-acting baby games. Kyiv: School World. 128 p.
 19. Ladyvir, S.O. (2006). The pedophile requires radical changes. *Preschool education*. 11. 7–9.
 20. Zakharov, AI (1986). How to prevent deviations in the behavior of the child: a book for the kindergarten teacher. Moscow: Enlightenment. 127 p.
 21. Kojaspirova, N.S. (1972). Artistic word and upbringing of children. Moscow: Pedagogy. 151 p.
 22. Commentary on the Basic component of preschool education in Ukraine: a methodological manual (2003). In O.L. Kononko (Ed.). Kiev: Preschool education. 244 p.

LYAKHOVETS Olesya,

Ph.D, senior teacher of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

SYPCHENKO Valeriy,

Professor, Ph.D, Professor of Higher School Pedagogy Department,
DSPU "Donbas State Pedagogical University"
e-mail: pionerv50@gmail.com

GAME ACTIVITY AS A FORM OF FORMING SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. In the article, the authors have investigated that in the formation of social-and-communicative competence of a child of the senior preschool age, the best results can be achieved by playing with it, because each game performs important educational, socializing and communicative functions, forming typical skills of social behavior and the value system of the child of the senior preschool age.

The peculiarity of the game as one of the most effective means of education and upbringing is that it provides not only individual, but also pair, group and collective forms of work in the class.

The game of the children of the senior preschool age teaches the interaction in the team, brings respect for the individual personality, in particular, to the opponent in the game and the group as a whole, a sense of responsibility for the assigned task.

Children of the senior preschool age, who spend a lot of time in the team, playing with peers, are better and faster adapt in society. In the game, the child of the senior preschool age reveals his independence much more than in any other activity, and this is extremely important for the formation of it as an individual. It is in the game that the public life of future students is most fully activated. The experience the child receives while playing is gradually "transferred" to it for all subsequent life activities.

Keywords: children of preschool age; social-and-communicative competence; game activity; communicative experience.

Одержано редакцією 12.10.2018
Прийнято до публікації 19.10.2018

ЗМІСТ

АРХИПОВА Світлана Петрівна

Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів
соціальної роботи у процесі професійної підготовки.....3

ЕРКИБАЕВА Гульфайруз Гинаятівна

Разработка и применение технологии индивидуально-дифференцированного
обучения на занятиях русского языка..... 13

YILDIRIM Ahmet

Leadership qualities of youth.....20

ІЛЬЄНКО Олена Львівна

Засоби формування потребово-мотиваційного компонента
конкурентоспроможності майбутнього фахівця
муніципальної економіки.....31

КОЛОМІЄЦЬ Олена Германівна, ПАКУШИНА Людмила Зиновіївна

Підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи до ведення
професійної документації37

ЛИСЕНКО Олександра Миколаївна

Ціннісно-сміслова сфера національної ідентичності у контексті
виховання майбутніх вихователів42

МАСЛЕНІКАВА Святлана Сяргееўна

Супастаўляльны аналіз імёнаў нямецкага паходжання
ва ўкраінскай і беларускай антрапаніміцы.....47

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович

Эстетическое отношение в процессе обучения математике.....52

ОСАДЧА Ольга Сергіївна

Прийом алгоритмічного моделювання системи концептів
фантастичного тексту на основі концептосфери чарівної казки.....57

СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна

Практична риторика лідера: моделювання змісту
тренінгових занять61

СТОЛЯРОВА Вікторія Анатоліївна

Професійна підготовка майбутніх закрійників швейного
виробництва: результати прикінцевого етапу
педагогічного експерименту69

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна

Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів
до здійснення ігрової діяльності73

ЛЯХОВЕЦЬ Олесь Олександрівна, СИПЧЕНКО Валерій Іванович

Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної
компетентності дітей старшого дошкільного віку77

ЗМІСТ85

Шановні автори журналу!

При підготовці матеріалів до друку просимо вас неухильно керуватися рекомендаціями, викладеними нижче, дотримуватися правил публікації і порядку подання рукописів до редакції наукового журналу «Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ABSTRACT

Цілі та завдання авторського резюме. Авторське резюме (Abstract) є коротким викладом більшої за обсягом роботи наукового характеру. Авторське резюме може публікуватися самостійно, у відриві від основного тексту, а отже, повинне бути зрозумілим без звертання до самої публікації.

Авторське резюме до статті є основним джерелом інформації у вітчизняній і закордонній інформаційній системах і базах даних, що індексують журнал, а також у пошукових системах.

Авторське резюме англійською мовою (Abstract) розміщується в англomовному блоці інформації про статтю, що завантажується на англomовній версії сайту журналу і готується для закордонних реферативних баз даних та аналітичних систем (індексів цитування).

Авторське резюме українською (російською) мовою є основою для підготовки авторського резюме англійською мовою, але англomовне резюме має бути більшим за обсягом і не повторювати українську анотацію. Abstract – це фактично стислий виклад статті англійською мовою, її реферування.

Структура і зміст авторського резюме (не менше 250 слів або одна сторінка інтервалом 1 рядок)

ПІБ

Назва статті

- Проблема – *Introduction*
- Мета – *Purpose*
- Методи дослідження – *Methods*
- Основні результати дослідження – *Results*
- Наукова новизна результатів дослідження – *Originality*.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – *Conclusion*

Методологію доцільно описувати лише в тому випадку, якщо вона містить новизну і становить інтерес з погляду представленої статті.

Результати роботи треба описувати точно та інформативно. Наводяться основні теоретичні й експериментальні результати, фактичні дані, виявлені взаємозв'язки і закономірності. При цьому віддається перевага новим результатам і даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Висновки можуть супроводжуватися рекомендаціями, оцінками, пропозиціями, гіпотезами, описаними у статті. Відомості, що містяться в назві статті, не повинні повторюватися в тексті авторського резюме.

Варто уникати зайвих вступних фраз (наприклад, «автор статті розглядає...»). Історичні довідки, якщо вони не складають основний зміст документа, опис раніше опублікованих робіт і загальновідомі положення в авторському резюме не наводяться.

У тексті авторського резюме слід вживати синтаксичні конструкції, властиві мові наукових документів, уникати складних граматичних конструкцій, застосовувати ключові слова з тексту статті. Текст авторського резюме має бути лаконічним і чітким, вільним від другорядної інформації, зайвих вступних слів, загальних і незначних формулювань. Скорочення й умовні позначки, крім загальноновживаних, застосовують у виняткових випадках.

Авторське резюме (Abstract) має бути написане якісною англійською мовою.

Якщо автор не в змозі підготувати Abstract, що відповідає викладеним вище вимогам, він може звернутися до редакції, яка за окрему плату зробить цю роботу.

ОФОРМЛЕННЯ СПИСКІВ БІБЛІОГРАФІЧНИХ ПОСИЛАНЬ

Списки бібліографічних посилань укладаються в порядку згадування джерел у тексті статті і оформляються відповідно до вимог державного стандарту ДСТУ 8302:2015. «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (2015).

References має бути перекладеним аналогом списку використаних джерел. При його оформленні слід керуватися вимогами стандарту APA (American Psychological Association).

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович,

докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: mr.dya69@gmail.com

УДК 378.016:376

**СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА ПОКАЗНИКІВ МОТИВАЦІЙНОГО ТА КОГНІТИВНОГО
КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ
ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

У статті розглянуто показники мотиваційного та когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями ...

Ключові слова: фахівці; дослідження; експеримент; реабілітація; фізичне виховання; діти; обмежені фізичні можливості.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі ... [1].

Життєвий досвід, практика фізичного виховання та спорту сприяють комплексній реалізації проблеми реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями, освіти, виховання, формуванню позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив вивчити значний досвід з теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищій школі... [3–6].

Формулювання цілей статті. Перевірити достовірність покращення мотиваційного та когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями ...

Виклад основного матеріалу дослідження. Для об'єктивного проведення експерименту та виявлення впливу запропонованої програми на мотиваційний та когнітивний компонент готовності майбутніх фахівців ...

Висновки. ... ефективність впливу запровадженої експериментальної програми в значній мірі обумовлена раціональною методикою та навчальним змістом ...

Список бібліографічних посилань

1. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізореабілітолога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2002. № 4. С. 40–47.
2. Иванов В.С. Основы математической статистики. М.: Физкультура и спорт, 1990. 175 с.
3. Сулаков Б.А. Статистические методы обработки результатов измерений. *Спортивная метрология* / Под ред. проф. Зациорского В.М. М.: Физкультура и спорт, 1982. С.19–62.
4. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. М.: Юнити, 2000. 543 с.

References

1. Kuksa, V. (2002). Reorientation of professional self-consciousness of a student – physiotherapy specialist. *Theory and methods of physical education and sport*. 4. 40–47.
2. Ivanov, V.S. (1990). Fundamentals of Mathematical Statistics. Moscow: Physical Education and Sports. 175 p.
3. Suslakov, B.A. (1982). Statistical methods of processing the results of measurements. Sports metrology. In prof. V.M. Zatsiorsky (Ed.). Moscow: Physical Education and Sports. 19–62.
4. Kremer, N.Sh. (2000). Probability Theory and Mathematical Statistics. Moscow: Unity. 543 p.

DOLYNNYI Yuriy,

Doctoral Student of Pedagogy and Methodology of Technological Education Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: mr.dya69@gmail.com

**STATISTICAL PROCESSING OF INDICATORS OF MOTIVATIONAL AND COGNITIVE COMPONENT
OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION
TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED
PHYSICAL POSSIBILITIES**

Abstract. Conceptual positions of professional preparation of future specialists on physical education and sport in relation to rehabilitation work with children with limit ...

Keywords: conception; preparation; specialists; physical rehabilitation; child; physical possibilities; physical education; professional preparation; limit.

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія Педагогічні науки
№ 15. 2018

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В. А., Поліщук В. С.

Підписано до друку 26.10.2018
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 9,5. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідчення про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com