

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
1.2020

Черкаси – 2020

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937-13777Р від 21.05.2019

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

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 № 1.2020 наукового журналу Вісник Черкаського національного університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 13.02.2020).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах *Index Copernicus* (ICV 2018: 73,37), *Research Bible*, *CiteFactor*, *Scientific Indexing Services* та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.
Члени редколегії: Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Данилюк С.С., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. пед. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галуз О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., доц. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафій І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Рангелова Е., д-р габ., проф., президент Асоціації професорів слов'янських країн (Софійський ун-т Св. Климента Орхідські, Республіка Болгарія); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія). **Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Пакушина Л.З., к. пед. н.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Яцина С.М., к. пед. н.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.

Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University
at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
1.2020

Cherkasy – 2020

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of doctor and candidate of sciences" may be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of May 12, 2015 No. 528).

Issue # 1.2020 of the Scholarly Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences" is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 4, February 13, 2019).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37), **Research Bible**, **CiteFactor**, **Scientific Indexing Services** and is refereed by the Ukrainian journal "Dzherelo".*

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. Borysov V., DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. Lodatko E., DrPedSc.
Members of the Editorial Board: prof. Arkhipova S., DrPedSc.; prof. Bondar I., People's artist of Ukraine; prof. Vovk O., DrPedSc.; prof. Danylyuk S., DrPedSc.; prof. Desyatov T., DrPedSc.; assoc. prof. Kolomiets O., DrPedSc.; assoc. prof. Kukulenko-Lukyanets I., DrPsychSc.; assoc. prof. Nikolayesku I., DrPedSc.; prof. Symonenko T., DrPedSc.; prof. Tarasenkova N., DrPedSc.; prof. Shpak V., DrPedSc.; prof. Avshenyuk N., DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. Harutiunian N., DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. Budnyk O., DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. Halus O., DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. Gurzhiy A., DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. Erkibaeva G., DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); assoc. prof. Zhorova I., DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. Klim-Klimaszewska A., DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. Klavina A., DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. Kondrashov O., DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. Malafuk I., DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. Mikaelian H., DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. Nazarenko G., DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. Omelchenko S., DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. Perig A., CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. Ponomarenko T., DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. Rangelova E., DrHab., President of the Association of Professors of the Slavic Countries (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria); prof. Rudyshyn S., DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. Skvortsova S., DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. Fedosova I., DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. Kharadze E., DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. Hnezdilova K., DrPedSc.; Pakushina L., CPedSc; assoc. prof. Serdiuk Z., CPedSc; Yatsina S., CPedSc.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-5-13
ORCID 0000-0002-6311-403X

ДУТКА Ганна Яківна,

докторка педагогічних наук, професорка, проректорка з навчально-методичної та виховної роботи,
Львівський інститут економіки і туризму
e-mail: dutkaanna@ukr.net

УДК 378.091.212:001.89(045)

НАПРЯМИ АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ТА ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ЛЬВІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ ЕКОНОМІКИ І ТУРИЗМУ)

Обґрунтовано важливу роль активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів закладів вищої освіти. Вивчення наукових джерел дозволило систематизувати основні підходи до трактування сутності поняття «науково-дослідна робота студентів».

Охарактеризовано основні форми науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти. На прикладі Львівського інституту економіки і туризму висвітлено особливості впровадження та успішного використання в освітній діяльності науково-дослідницької та тренінгової компоненти у процесі підготовки майбутніх фахівців у сфері послуг, зокрема за спеціальністю «Туризм», що дозволяє значно підвищити ефективність професійної підготовки студентів шляхом формування фахових (професійних) компетентностей.

Виявлено проблеми, що перешкоджають студентам якісно та ефективно виконувати наукову роботу. Сформовано перелік заходів стимулювання та активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів у закладах вищої освіти, які рекомендовано реалізовувати як зі сторони викладачів-керівників, так і зі сторони адміністрації закладу вищої освіти.

Ключові слова: науково-дослідна робота; наукові дослідження; тренінгова робота; компетентності; навчальний процес; туризм.

Постановка проблеми. Зростання відкритості українського суспільства неминуче приводить до дедалі більшого входження України в міжнародний обмін робочою силою [1]. Сучасний етап розвитку постіндустріального суспільства, яке прийшло на зміну індустріальному, ставить нові виклики не тільки перед бізнесом, а й перед випускниками закладів вищої освіти, які у майбутньому формуватимуть тенденції розвитку економічних процесів нового покоління, де переважатиме сфера послуг, зростатиме роль знань та освіти, а вагома роль відводитиметься інноваційній складовій, і у складі трудового населення домінуватимуть професіонали та зростатиме частка інтелектуального класу. Тобто основою концепції появи та розвитку «постіндустріального суспільства» є освіта, наука, науко-

ві знання та дослідження, і ключова роль відводиться інтелектуальній власності та інноваційним технологіям.

Туризм – як сфера послуг – є перспективною галуззю інноваційного сектору економіки у структурі постіндустріального суспільства. Для оволодіння професійними знаннями у сфері туризму в освітньому процесі необхідно більше ролі приділяти науковій складовій навчання, науково-прикладним та інноваційним дослідженням, більший акцент робити на творчому підході до прийняття управлінських рішень, застосовувати інноваційні та нестандартні технології навчання та здобуття нових знань.

Вагомість активізації науково-дослідної роботи студентів обґрунтовується врахуванням її результатів при визначенні рейтингів закладів вищої освіти, умов ліцензування та акредитації спеціальностей тощо. Як приклад, у структурі критеріїв одного найбільш популярного рейтингу університетів «ТОП-200 Україна» враховується індикатор якості навчання – кількість студентів, переможців та призерів міжнародних та загальноукраїнських олімпіад (конкурсів) [2], аналогічний критерій – кількість здобувачів вищої освіти, які здобули призові місця на Міжнародних студентських олімпіадах, у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади та II етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, інших освітньо-наукових конкурсах – включено до переліку порівняльних критеріїв надання та підтвердження статусу національного закладу вищої освіти [3]. А це, у свою чергу, спонукає заклади вищої освіти боротися за свій рейтинг, конкурувати на ринку освітніх послуг, утримувати та підвищувати свій імідж та бренд, виходити на рівень світового визнання, – при цьому ключовим аспектом, рушієм успішного розвитку закладу вищої освіти є його студенти, які вміють не тільки відтворювати вивчений матеріал, а, згідно вимог, які

диктує XXI століття, творчо підходити до вирішення професійних задач, приймати важливі управлінські рішення із застосуванням наукового апарату, вміти здобути необхідну інформацію, критично її аналізувати та надавати обґрунтовані пропозиції. Тому у закладах вищої освіти важлива роль відводиться активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів як умови якісного та ефективного оволодіння професійними знаннями та навичками за відповідною спеціальністю.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання ефективного забезпечення науково-дослідної та тренінгової роботи у закладах вищої освіти та вивчення її ролі у формуванні майбутнього фахівця знаходять своє відображення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, більшість вчених звертає увагу на дослідження змісту, завдань, форм, видів та етапів науково-дослідної та тренінгової роботи студентів, аналізує особливості управління науково-дослідною роботою студентів, обґрунтовує необхідність залучення студентів до науково-дослідної та тренінгової діяльності.

Окрім цього, у наукових джерелах можемо віднайти дослідження та вирішення таких актуальних аспектів з даної проблематики, як визначення типових проблем, що перешкоджають студентам оптимально здійснювати наукову діяльність та вивчення прийомів керівництва, підготовки наукової роботи на різних етапах її виконання, що знайшло відображення у працях таких науковців як А. Шерудило та О. Зінченко [4]. У праці науковців М. Євтуха та Л. Борисенко [5] розкрито методологічні підходи, принципи, психолого-педагогічні умови моделі формування

науково-дослідницької компетентності у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів, а в працях вчених В. Мироненко [6] та Г. Шука [7] знаходимо висвітлення питань організації науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Туризм».

Формування мети дослідження.

Основними завданнями дослідження є: обґрунтувати важливість впровадження та використання в освітній діяльності науково-дослідницької та тренінгової роботи студентів на прикладі успішного досвіду Львівського інституту економіки і туризму як умови якісного та ефективного оволодіння професійними знаннями та навичками за відповідною спеціальністю і сформулювати перелік заходів стимулювання та активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідна та тренінгова робота студентів у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності та полягає у здобутті студентами нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень та розробок. Науково-дослідна робота виступає одним з основним елементом інтеграційного механізму сучасної системи вищої освіти поряд з освітньою, виробничою та інноваційною діяльністю закладу вищої освіти. Широкої актуальності у системі вищої освіти набув компетентнісний підхід.

Вивчення наукових джерел дозволило систематизувати основні підходи до трактування сутності поняття «науково-дослідна робота студентів» (табл. 1).

Таблиця 1

Наукові підходи
до трактування поняття «науково-дослідна робота студентів»

Автори, джерело	Трактування поняття «науково-дослідна робота студентів»
Готюр О.І., Деніна Р.В., Волинський Д.А., Кочержат О.І. [8, с. 85]	система методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження. Є одним із найважливіших засобів ефективної підготовки кваліфікованих фахівців через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами і навичками виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності
Енциклопедія освіти [9, с. 554]	є важливою складовою навчального процесу, базовим елементом освіти й рушійною силою її розвитку
Пономарьова Г.Ф. [10, с. 140]	пошукова діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивне пізнання дійсності набуває певної об'єктивної теоретичної і практичної значущості і новизни
Яремчук В. [11, с. 6]	є первинною, початковою складовою глобального процесу продукування наукових знань. Вона здійснюється у межах вищих навчальних закладів під безпосереднім керівництвом досвідчених вчених і відповідних підрозділів вищих шкіл (зазвичай насамперед їх кафедр)

Освітня система підготовки фахівців у галузі туризму має включати не лише здо-

буття студентами фахових компетентностей, які формують базові знання і навички

за спеціальністю, а й містити компоненти, здобуття яких дозволить майбутнім фахівцям освоїти знання організації наукової роботи, навички проведення наукових досліджень, вміння працювати з науковими літературними джерелами, здатність використовувати у практичній діяльності результати науково-технічного прогресу тощо.

Одним із важливих напрямів посилення ролі науково-дослідницької компоненти у системі підготовки магістрів є можливість впровадження в закладах вищої освіти освітньо-наукових програм відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р., який передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення. Зокрема, у «Законі про вищу освіту» закріплено, що освітньо-наукова програма магістра повинна обов'язково включати дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30% [12].

Впровадження та широке використання в освітній діяльності Львівського інституту економіки і туризму науково-дослідницької компоненти у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема за спеціальністю «Туризм» дозволяє значно підвищити ефективність їхньої професійної підготовки шляхом формування таких компетентностей:

1) загальних (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність шукати, обробляти, аналізувати та інтерпретувати інформацію з різних джерел; здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми; здатність формувати нові ідеї (креативність); готовність до безперервного навчання та оволодіння сучасними знаннями.

2) фахових (спеціальних) (здатність аналізувати сучасні тенденції ринку міжнародного туризму, прогнозувати перспективи його розвитку, вивчати та впроваджувати в практику міжнародний досвід туристичної діяльності; здатність застосовувати сучасні методи дослідження інноваційного потенціалу туристичного підприємства та здійснювати комплексне оцінювання економічної ефективності впровадження інновацій; здатність проводити комплексний аналіз діяльності туристичного підприємства, його макро- і мікро середовища; здат-

ність аналізувати та оцінювати ресурсний потенціал регіонів та дестинацій для розвитку різних видів туризму; знання та володіння методиками наукових досліджень в галузі туризму; здатність вирішувати конкретне науково-дослідне завдання в галузі туризму, застосовуючи сучасні наукові методи з отриманням конкретних результатів та обґрунтуванням пропозицій).

Основними формами науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти є:

– науково-дослідна робота як частина навчального процесу, яка є обов'язковою до виконання, оскільки включена у навчальний план:

а) виконання практичних, семінарських, самостійних завдань, контрольних та лабораторних робіт, рефератів, курсових робіт, курсових та дослідницьких проектів, які містять елементи наукових досліджень;

б) виконання завдань на базі практичного матеріалу, зібраного студентами під час проходження навчальної чи виробничої практики;

в) написання та захист кваліфікаційних (бакалаврських, магістерських) робіт, що є підставою для присвоєння відповідної освітньої кваліфікації – бакалавр чи магістр;

– науково-дослідна робота, що здійснюється на добровільних засадах поза навчальним процесом, здійснюється зазвичай під керівництвом викладачів:

а) участь у студентських наукових товариствах, секціях, гуртках, проблемних групах тощо;

б) написання статей, тез та матеріалів доповідей, інших науково-дослідних робіт, які можуть публікуватися у наукових виданнях, збірниках наукових статей, журналах, вісниках, наукових Інтернет-джерелах тощо;

в) участь у наукових заходах: конференціях, дебатах, симпозіумах, олімпіадах, наукових конкурсах, семінарах тощо;

г) виконання наукових проектів кафедр та інших структурних одиниць, наприклад, участь у виконання науково-дослідної роботи кафедри тощо;

д) виконання наукових досліджень на замовлення (наприклад, проведення соціологічного дослідження).

Окрім вище зазначених форм і методів організації науково-дослідницької роботи у процесі професійної підготовки у Львівському інституті економіки і туризму використовуються особливі, інноваційні форми і методи її організації, які дозволяють акцентувати увагу на формуванні сучасних, професійних компетентностей майбутніх фахівців у сфері послуг. Зокрема, підгото-

вка магістрів у Львівському інституті економіки і туризму здійснюється на якісно новому теоретичному, практичному та науково-дослідному рівнях, як наслідок магістри-випускники – це конкурентоспроможні на вітчизняному та міжнародному ринках праці фахівці, професіонали, здатні провадити власний бізнес та мобільно реагувати на запити ринку.

Починаючи з 2017 р. у Львівському інституті економіки і туризму запроваджено інноваційну форму організації роботи з магістрами, а навчальний процес розділено на дві частини [13–14]:

1) *навчально-теоретичну* – перших три дні тижня, згідно розкладу, магістри працюють над реалізацією навчальної предметної компоненти. Навчальні заняття про-

водяться у формі інтегрованих занять, ролевих ігор, ділових ситуацій, наукових семінарів, практичних конференцій тощо.

Перша навчально-теоретична компонента інноваційної системи підготовки магістрів забезпечується вивченням комплексу навчальних дисциплін, які включені у навчальні плани спеціальностей. Навчальні плани складені із урахуванням: пріоритетних професійних компетентностей, визначених у АІЕТ; запитів сучасного ринку праці; передового європейського досвіду підготовки магістрів, зокрема підготовки магістрів у країнах ЄС. Усі спеціальності Львівського інституту економіки і туризму є спорідненими й орієнтованими на туристичний та готельно-ресторанний бізнес (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік галузей знань і спеціальностей
підготовки магістрів у Львівському інституті економіки і туризму

Галузь знань	Спеціальність	Освітньо-професійна програма
07 Управління та адміністрування	071 Облік і оподаткування	Облік і оподаткування
	076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність
	073 Менеджмент	Менеджмент
18 Виробництво та технології	181 Харчові технології	Харчові технології
24 Сфера обслуговування	241 Готельно-ресторанна справа	Готельно-ресторанна справа
	242 Туризм	Туризм
05 Соціальні та поведінкові науки	051 Економіка	Економіка

Магістри усіх спеціальностей вивчають такі навчальні дисципліни як: міжнародне економічне право, корпоративне управління, професійна іноземна мова, суспільні комунікації, методологія і організація наукових досліджень, інформаційні системи і технології в галузі, економіка та фінанси готельного і ресторанного бізнесу, інноваційний маркетинг туристичних та відпочинкових послуг та інші. Кожна спеціальність має свій унікальний набір навчальних дисциплін, які формують специфічні професійні та фахові компетенції, враховують особливості майбутньої спеціальності й професійної діяльності магістрів.

2) *науково-дослідну та тренінгову* – два інших дні тижня магістри займаються науково-дослідною і тренінговою роботою. Це індивідуальна, самостійна, творча робота, яка проводиться із кожним магістром під керівництвом викладача. Ця особлива форма організації роботи із магістрами денної та заочної форм навчання спонукала кафедри до розроблення нового організаційного та науково-методичного забезпечення. Науково-педагогічні працівники випускових кафедр розробили інтегровані програми-графіки науково-дослідної та тренінгової роботи магістрів із кожної спеціальності та процедури проведення публічних поета-

пних презентацій виконання магістрами цього виду роботи.

Науково-методичне забезпечення випускових кафедр доповнилося інноваційними матеріалами, які включають: уніфіковану форму інтегрованих програм-графіків науково-дослідної та тренінгової роботи магістрів; організаційну форму та структуру проведення поетапних та підсумкових публічних презентацій; інноваційну тематику науково-дослідних робіт для кожної спеціальності. Попри те важливо зазначити, що друга компонента професійної підготовки магістрів – науково-дослідна і тренінгова робота для викладачів та студентів Львівського інституту економіки і туризму у такому вигляді була цілком новою. Кожна випускова кафедра мала можливість організувати цю роботу із врахуванням сучасних потреб спеціальності, виходячи із своїх потенційних можливостей і ресурсів. Випускові кафедри творчо підійшли до організації науково-дослідної та тренінгової роботи із магістрами і магістри кожної спеціальності унікально проявили себе, демонструючи цікаві науково-дослідні продукти. Саме ця компонента організації освітнього процесу із магістрами дала потужний позитивний ефект. Науково-педагогічні працівники та магістри змогли зреалізувати її

на належному науковому, змістовному й організаційному рівнях, отримали якісно новий освітній результат, моральний та навчальний ефект.

До прикладу наведемо найцікавіші профільні тематичні наукові дослідження магістрів за спеціальністю «Туризм» [13–14]:

- весільні тури як інноваційний туристичний продукт;
- інноваційні туристичні продукти в пішохідному туризмі Західної України;
- найвідоміші тематичні парки світу, парки розваг в Україні та перспективи їх використання у туризмі;
- водоспади Карпатського регіону України як природний туристичний ресурс;
- ботанічні сади Львова як туристичні й екскурсійні об'єкти;
- становлення і розвиток космічного туризму у світі;
- роль і місце фестивалів в туристичній індустрії.

Науково-дослідна і тренінгова робота не тільки фахово доповнює предметну компоненту професійної підготовки магістрів, а й принципово змінює самих магістрів, дозволяє їм повірити у себе, позиціонувати себе у студентському та науковому середовищі, розвиватися у професійному й особистісному руслі. Науково-дослідна і тренінгова робота тісно переплітається із двома іншими важливими компонентами професійної підготовки магістрів: реальною та віртуальною за цивілізаційними досягненнями туристичної та економічної галузей.

У грудні 2018 р. у ЛІЕТ здійснено випуск перших магістрів денної та заочної форм навчання, які вже навчалися за особливою формою організації освітнього процесу магістрів. Набутий досвід спонукає до пошуку нових можливостей та перспектив у професійній підготовці магістрів.

Для всебічного сприяння науково-дослідній роботі, винахідницькій та творчій діяльності студентів, забезпеченні системного підходу до підготовки науково-

педагогічних кадрів, збереження і розвитку інтелектуального потенціалу в Львівському інституті економіки і туризму функціонує Студентське наукове товариство, яке є частиною системи Студентського самоврядування ЛІЕТ. Основним завданням Студентського наукового товариства є створення сприятливих умов, забезпечення підтримки студентам у питаннях наукової діяльності, надання допомоги щодо реалізації наукоємних ідей, інновацій і забезпечення обміну знаннями. Студентське наукове товариство відповідає за такі напрями роботи: організація і проведення студентських конференцій, конкурсів, олімпіад; забезпечення публікації наукових праць студентів і молодих вчених; узагальнення досвіду організації науково-дослідної роботи студентів на окремих факультетах та рекомендація шляхів вдосконалення її форм та методів; сприяння залученню студентів до науково-дослідної роботи на факультетах та забезпечення участі студентів факультетів у заходах інших ЗВО тощо.

Для організації та виконання науково-дослідної та тренінгової роботи студенти ЛІЕТ мають можливість: брати участь у роботі наукових гуртків (у 2019 р. працювало 9); проводити дослідження в Туристично-інформаційному центрі, Виставковому центрі, туристичних фірмах; брати участь у загальноінститутських, між закладами вищої освіти, регіональних і всеукраїнських наукових конференціях, семінарах, круглих столах, а також олімпіадах і конкурсах наукових робіт; готувати та публікувати статті та тези доповідей та інші публікації; проводити дослідження разом з керівниками та викладачами у межах співпраці кафедр і факультетів із закладами культури; навчатися і стажуватися у Львівській міській раді і ЛОДА. Більше третини студентів ЛІЕТ залучена до виконання наукових досліджень під керівництвом кафедральних працівників, що є досить хорошим показником якості організації науково-дослідної роботи в інституті (табл. 3).

Таблиця 3

Результати участі студентів ЛІЕТ у науково-дослідній діяльності

Роки	Кількість студентів, які брали участь у наукових дослідженнях та відсоток від загальної кількості студентів	Кількість публікацій, опублікованих за участю студентів (з них одноосібно)	Кількість поданих робіт на наукові конкурси
2013	35 % (334)		
2014	45 % (402)		
2015	38 % (326)		
2016	46 % (368)	246 (94)	
2017	39 % (370)	257 (112)	
2018	47 % (423)	273 (175)	

У процесі науково-дослідної роботи студенти ЛІЕТ, як і студенти інших ЗВО, стикаються з рядом проблем, зокрема, низький рівень мотивації. Одним із стимулюючих заходів, який організовується у ЛІЕТ, є нагородження студентів за значні наукові здобутки преміями, нагородами, грамотами, подарунками.

За плідну науково-дослідну роботу студенти щорічно нагороджуються державними та іменними стипендіями, а також преміями державного та регіонального рівнів, іменними академічними стипендіями Президента України, стипендіями Кабінету Міністрів України та Верховної Ради України, обласними преміями облдержадміністрації та обласної ради, обласними преміями імені В'ячеслава Чорновола тощо.

Серед інших проблем, що перешкоджають студентам якісно та ефективно виконувати наукову роботу, окрім недостатньої мотивації, науковці А. Шерудило та О. Зінченко виокремлюють такі:

- 1) відсутність сформованого наукового мислення;
- 2) невміння чітко сформулювати наукову проблему;
- 3) недостатні навички аналізу теоретичних джерел;
- 4) низька здатність до теоретичного узагальнення;
- 5) відсутність умінь статистичного аналізу отриманих даних;
- 6) схильність до фальсифікування емпіричного матеріалу;
- 7) проблеми розвитку волевої сфери (нездатність спланувати свою діяльність, ефект «останньої ночі» тощо) [4, с. 126].

Також з боку наукового керівника може спостерігатися відсутність бажання повноцінного управління науковою діяльністю студента, що може бути зумовлено низкою причин: професійним вигоранням, фаховою некомпетентністю, матеріальною незацікавленістю, втому, лінощами [4].

Для подолання вищезазначених проблем, усунення перешкод та бар'єрів, ЗВО повинні розробляти дієві та адаптовані щодо сучасних потреб і вимог студентів заходи активізування студентської науково-дослідної роботи, які б інтегрувались у стратегічні та тактичні цілі організації навчального процесу та розвитку ЗВО загалом.

Зокрема, для підвищення рівня залученості студентів до наукових досліджень у Львівському інституті економіки і туризму функціонує Лабораторія інноваційних технологій в туризмі – інноваційний центр вивчення новітніх технологій в туристичній галузі, яка забезпечує:

– інноваційно-дослідницький підхід до вивчення перспективного розвитку туризму в Україні та світі;

– сприяння збагаченню професійних знань студентів у застосування наукових методів та методик у туристичній сфері;

– координацію впровадження ідей інноваційної роботи студентів;

– організацію і проведення спеціалізованих лекцій, навчально-консультаційних нарад, науково-практичних семінарів, конференцій за участю провідних спеціалістів у галузі туризму, готельного та ресторанного господарства;

– надання туристично-інформаційних довідок студентам;

– проведення практичних робіт з профільних дисциплін, забезпечення самостійної, індивідуальної та наукової роботи студентів тощо.

Інноваційним підходом у залученні студентів ЛІЕТ до науково-дослідної роботи є запровадження у зміст програм виробничих практик студентів 2-го і 3-го курсів проходження фахового міжнародного стажування на сучасних туристично-курортних комплексах туристичної індустрії. Міжнародне фахове стажування пройшли у 2018/2019 н.р. 70 студентів ЛІЕТ, зокрема на посадах готельних гідів та екскурсуючих у Греції, на підприємствах готельного господарства Північного Кіпру та Туреччини, на посадах рецепціоністів у Болгарії та Польщі.

Організацію освітнього процесу в ЛІЕТ з магістрами здійснюють за двома складниками: 1) проведення інтегрованих та інтерактивних занять (рольових ігор, ділових ситуацій, наукових семінарів, практичних конференцій); 2) організація науково-дослідної і тренінгової роботи кожним студентом під керівництвом викладача-дослідника. Студенти розробляють бізнес-ідеї, концепції, досліджують ринкову доцільність своїх ідей, визначають необхідні ресурси для створення життєздатного бізнесу, створення стартапів доступних для їх реалізації. Науково-дослідна робота студентів спрямована на те, щоб вони не тільки володіли знаннями, але й вміли застосовувати їх у процесі власної самостійної наукової, дослідницької і творчої діяльності. Освітній процес в інституті постійно оновлюється завдяки впровадженню інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій, що передбачають використання сучасного комп'ютерного та мультимедійного обладнання [15, с. 61].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Одним з основних завдань закладу вищої освіти повинно бути забезпе-

чення органічного поєднання науково-дослідної, освітньої та інноваційної діяльності в процесі організації освітнього процесу. Науково-дослідну діяльність студентів необхідно впроваджувати шляхом проведення наукових досліджень, експериментальних розробок, створення умов реалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу та використання у подальшому одержаних результатів в освітньому процесі. Все це потребує наявності у закладах вищої освіти сучасного наукового кадрового потенціалу – професійних наукових та науково-педагогічних працівників, які здатні одержувати нові наукові та науково-прикладні результати і застосовувати наукові та науково-технічні знання під час підготовки фахівців з вищою освітою.

Розвиток науково-дослідницьких умінь та навичок студентів повинен стати одним з основних елементів у структурі освітньої програми підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю, особливо це актуально для підготовки студентів зі спеціальності «туризм».

За результатами досліджень наукових джерел та власного досвіду можемо сформувати такий перелік заходів стимулювання та активізації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти, які рекомендуємо реалізовувати:

- 1) зі сторони викладачів-керівників:
 - формування переліку актуальних та цікавих тем наукових досліджень для студентів;
 - залучення студентів до написання наукових статей, тез, інших наукових публікацій, виконання науково-дослідної роботи кафедри та інших наукових проєктів;
 - впровадження інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій, елементів наукових досліджень у структурі навчальних занять;
 - заохочення студентів до участі у конференціях, олімпіадах, конкурсах та стимулювання наукових досліджень додатковими балами, підвищенням контрольних оцінок, сприянні у здачі заліку “автоматом” тощо;
 - допомога у пошуку та виборі необхідних наукових джерел;
 - організація спеціальних курсів, проведення навчальних занять, які мають виражену мотивацію до науково-дослідної діяльності;
- 2) зі сторони адміністрації закладу вищої освіти:
 - збільшення відсотку наукової та дослідницької компоненти у освітніх програмах, промоція освітньо-наукового рівня вищої освіти;

- організація наукових студентських конференцій, конкурсів, олімпіад;
 - нагородження студентів за значні наукові здобутки преміями, нагородами, грамотами, подарунками;
 - рекомендації кращих студентів на нагородження державними та іменними стипендіями та преміями;
 - нагородження та висловлення подяки студентам за значні наукові здобутки на урочистих зборах, вчених радах інституту та інших урочистих заходах;
 - сприяння діяльності студентського наукового товариства;
 - допомога в організації наукових гуртків, клубів, осередків;
 - фінансування публікації результатів наукових досліджень студентів у наукових збірниках навчального закладу чи інших ЗВО;
 - заохочення до співпраці студентів з науковими товариствами інших навчальних закладів;
 - надання допомоги щодо реалізації наукоємних ідей, інновацій і забезпечення обміну знаннями;
 - надання пільг та переваг при вступі в аспірантуру;
 - допомога у пошуку роботи для випускників, які показали не тільки високі результати навчання, а й привнесли значні наукові здобутки до розвитку наукової діяльності навчального закладу;
 - мотивування викладачів-керівників за організацію науково-дослідної роботи із студентами.
- Як показує досвід Львівського інституту економіки і туризму, науково-дослідна робота студентів є важливим та невід’ємним елементом навчального процесу при підготовці фахівців, які б дійсно відповідали вимогам сьогодення та змогли б вільно почуватись фахівцями на сучасному ринку праці і конкурувати за кращі робочі місця у престижних компаніях та організаціях.
- Впровадження описаних у статті інноваційних компонентів в організації освітнього процесу та проведення науково-дослідної і тренінгової роботи з магістрами у Львівському інституті економіки і туризму потребує подальшого удосконалення, теоретичного дослідження та наукового обґрунтування. Наступний етап – це розроблення такої системи підготовки фахівців на магістерському рівні вищої освіти, яка враховуватиме не лише міжнародний та вітчизняний досвід, а й потреби ринку праці та вимоги роботодавців, які постійно оновлюються та змінюються. Європейський досвід підготовки магістрів дозволить здійснювати її на більш якісному рівні, зробити сучасною та ефективною.

Список бібліографічних посилань

1. Савіцька О.П., Цоньо В.В. Особливості міграційних процесів населення в умовах глобалізації. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2014. Вип.24.01. С. 295–303.
2. Царенко І.О. Рейтингові системи ранжування вищих навчальних закладів: українські та світові методики. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2014. Вип. 26. С. 56–66.
3. Про затвердження Порядку та критеріїв надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу: Постанова Кабінету міністрів України від 22 листопада 2017 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/912-2017-p>.
4. Шерудило А.В., Зінченко О.В. Психолого-педагогічні аспекти управління науково-дослідницькою діяльністю студентів педагогічних закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 7(1). С. 124–127.
5. Євтух М.Б., Борисенко Л.А. Модель системи формування науково-дослідницької компетентності у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 1. С. 73–97.
6. Мироненко В.В. Формування готовності студентів спеціальності «Туризм» до науково-дослідної роботи в процесі вивчення іноземної мови. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 107–109.
7. Шука Г. Організація науково-дослідної роботи студентів напряму підготовки «Туризм». *Молодь і ринок*. 2014. № 3. С. 13–16.
8. Готюр О.І., Деніна Р.В., Волинський Д.А., Кочержат О.І. Роль науково-дослідної роботи студента у формуванні майбутнього фахівця. *Art of medicine*. 2019. № 3. С. 85–88.
9. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень (голов. ред.). К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Пономарьова Г.Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Вип. 24. С. 138–144.
11. Яремчук В. Основи науково-дослідної роботи студентів: навчальний посібник. Острого, 2012. 56 с.
12. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Звіт Ректора Львівського інституту економіки і туризму Бочана І.О., д.е.н., професора про роботу у 2019 році по виконанню контрактних зобов'язань і розвитку інституту. *Архів Львівського інституту економіки і туризму*.
14. Інформація про наукову та науково-технічну діяльність Львівського інституту економіки і туризму за 2016–2018 рр.
15. Дутка Г.Я. Конкурентоспроможність закладів вищої освіти Львівської області у підготовці майбутніх фахівців туристичного та готельно-ресторанного бізнесу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2018. Т. 28, № 4. С. 56–62.

References

1. Savitska, O.P., Conio, V.V. (2014). Features of migration processes of the population in the conditions of globalization. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*, 24(01): 295–303. [in Ukr.].
2. Tsarenko, I.O. (2014). Ranking ranking systems of higher education institutions: Ukrainian and world methods. *Scientific papers of Kirovograd National Technical University. Economic sciences*. Vol. 26, pp. 56–66. [in Ukr.].
3. On approval of the Procedure and criteria for granting a higher education institution the status of national, confirmation or denial of this status: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 912 of November 22, 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/912-2017-p> (Accessed 20 Febr. 2020). [in Ukrainian].
4. Sherudylo, A.V., & Zinchenko, O.V. (2018). Psychological and pedagogical aspects of research activity management of students in pedagogical institutions of higher education. *Young scientist*, 7(1): 124–127. [in Ukr.].
5. Yevtukh, M.B., & Borysenko, L.L. (2015). Model of system of formation of research competence at students of economic specialties of higher educational establishments. *Personality spirituality: methodology, theory and practice*. 1: 73–97. [in Ukr.].
6. Myronenko, V.V. (2012). Formation of readiness of students of the specialty "Tourism" to research work in the process of learning a foreign language. *Science and education*, 8: 107–109. [in Ukr.].
7. Shchuka, H. (2014). Organization of research work of students in the direction of training "Tourism". *Youth and market. Monthly scientific-pedagogical journal*, 3: 13–16. [in Ukr.].
8. Hotiur, O.I., Denina, R.V., Volynskyi, D.A., & Kocherzhat, O.I. (2019). The role of student research work in the formation of the future specialist. *Art of medicine*, 3: 85–88. [in Ukr.].
9. Encyclopedia of Education (2008). In V.H. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukr.].
10. Ponomarova, H.F. (2010). Research work of students in universities as a component of their professional training. *Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 24: 138–144. [in Ukr.].
11. Yaremchuk, V. (2012). Fundamentals of student research work. Ostroh, 56 p. [in Ukr.].
12. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved 20 Febr. 2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukr.].
13. Report of Rector of Lviv Institute of Economy and Tourism Bochan I.O. on work in 2019 on fulfillment of contractual obligations and development of the Institute. *Archive of Lviv Institute of Economics and Tourism*. [in Ukr.].
14. Information on scientific and scientific-technical activity of the Lviv Institute of Economy and Tourism for 2016–2018. [in Ukr.].
15. Dutka, H.Ya. (2018). Competitiveness of Higher Education Institutions of Lviv Region in Training of Future Professionals of Tourism and Hotel and Restaurant Business. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*, 28(4): 56–62. [in Ukr.].

DUTKA Hanna,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector of Teaching and Educational Work,
Lviv Institute of Economy and Tourism

**DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND TRAINING STUDENT WORK ACTIVIZATION
(ON THE EXAMPLE OF LVIV INSTITUTE OF ECONOMY AND TOURISM)**

Summary. The article substantiates the important role of activation of scientific research and training work of students in higher education institutions as a condition for qualitative and effective mastering of professional knowledge and skills in the relevant specialty. The study of scientific sources made it possible to systematize the

basic approaches to the interpretation of the concept "student scientific research work". The basic forms of scientific research work of students in higher education institutions are described. The example of the Lviv Institute of Economy and Tourism highlights the features of implementation and successful use in the educational

activity of scientific research and training components to study future professionals in the field of services, in particular in the specialty "Tourism". The article presents the positive experience of introducing an innovative form of work with masters in the Lviv Institute of Economy and Tourism, namely the division of the educational process into two parts: educational-theoretical and scientific research and training. The article highlights the role of the Student Scientific Society as part of the Student Self-Government System at the Lviv Institute of Economy and Tourism. The main tasks of the Student Scientific Society are to comprehensively promote scientific research, inventive and creative activity of students, to provide a systematic approach to the training of scientific and pedagogical staff, to preserve potential of higher education institutions. On the example of the Lviv Institute of Economy and Tourism it is substantiated the creation of the Laboratory of innovative technologies in tourism as the direction of increasing the level of students' involvement in scientific research work and an innovative center for the study of the latest technologies in the tourism industry.

Problems that prevent students from performing scientific research work qualitatively and effectively are identified. According to the results of research of scientific sources and own experience, a list of measures to stimulate and activate scientific research and training work of students in higher education institutions are formed, which is recommended to be implemented by both teachers-teachers and the administration of the higher education institution. According to the experience of the Lviv Institute of Economy and Tourism, scientific research and training work of students is an important and integral element of the educational process in the preparation of professionals.

Keywords: scientific research work; scientific research; training work; competence; learning process; tourism.

Одержано редакцією 23.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-13-24
ORCID 0000-0002-4768-6156

НАГОРНОВА Анна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент
Токио, Япония
e-mail: nagornova.ay@mail.ru

УДК 373.3.018/.091(520)(045)

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

В статье дается общая характеристика системы начального образования в Японии. Проводится исторический анализ становления школьного образования в Японии. Рассматриваются особенности изучения в японской начальной государственной школе основных предметов – родного (японского) языка и математики. Приводятся конкретные примеры заданий и тестов для учащихся. Рассматриваются летние задания для повторения изученного материала в начальной школе.

Ключевые слова: Япония; начальное образование; история становления образования в Японии; японский язык; математика; тестирование.

Система начального образования в Японии во многом схожа с системой начального образования других развитых стран, но при этом обладает самобытными чертами.

Японская система образования является одной из наиболее старых в мире. Еще 6–7 веках на японские острова была завезена материковая система образования из Китая и Кореи. Под влиянием китайских и корейских аналогов японская система образования находилась до 13 века. При правлении императора Одзина в Японии работали ученые Атики и Вани из корейского государства Пэкче. Около 552 года при посредничестве Пэкче в страну попал буддизм. Последователи буддизма активно распространяли по стране континентальные научные знания, технические и худо-

жественные навыки. В 607 году японский принц Сётоку отправил посольство с учениками к китайской династии Суй с целью перенять передовые азиатские знания. Во времена правления императора Тэндзи (правил с 661 по 672 год) в Японии была открыта первая правительственная школа Сёдзё. В период Нара (8 век) японцы активно контактировали с китайской династией Тан. После вступления в силу кодекса Тайхо под влиянием династии Тан в Японии была заложена китайская система образования. В соответствии с этой системой в японской столице Нара была открыта Академия (大学寮), а в провинциях созданы провинциальные школы. После того, как столица в 794 году была перенесена в Киото, данная система сохранилась неизменной.

В течение 9–12 веков в Японии происходила адаптация китайской культуры. Активно развивались каллиграфические поэзия и литература, были разработаны слоговые азбуки хирагана и катакана, появились записанные азбукой поэзия и литература. Основными учреждениями образования для знати и чиновников были провинциальные школы и буддийские монастыри эзотерических сект. Для простых людей были открыты специальные школы, которые были построены монахами. В таких школах учили чтению, счету, давали определенные технические навыки. Одной

из известнейших школ, основанная монахом Кукаем, была Сюэй-сюти.

После того, как был основан Камакурский сёгунат (с 1192 по 1333 годы), китайская централизованная система образования пришла в полный упадок. Получило распространение домашнее образование, а также частное обучение в специальных домах ученых или монастырях. При обителях храмов практически всех сект можно было получить начальное образование. Специальное же образование можно было получить в храмах и общежитиях монастырей секты Дзэн. Простоянщина образования давали монахи сект амидаи и нитирэн. Среди знати и состоятельного монашества вошло в обычай учреждать частные библиотеки и архивы.

Необходимо отметить, что после Второй мировой войны на японскую систему образования оказали сильное влияние британские, французские и, в особенности, американские образовательные системы. В частности, в японских школах стала применяться тестовая система оценивания.

Таким образом, в Японии за основу была взята китайская система образования с использованием китайских иероглифов (по-японски «канджи»), претерпевшая только незначительные изменения на сегодняшний день. Особенности школьной программы обучения зависят от определенной школы, однако все они основываются на государственных стандартах обучения.

В Японии существует государственная (обязательная до 15 лет) и частная система образования. Государственные школы бесплатны (родители оплачивают частично учебные материалы, кружки и школьные обеды). Частное образование считается элитным и очень дорогим. Стоимость обучения в начальных школах зачастую превышает стоимость обучения в университетах. В государственных начальных школах форма одежды свободная, за исключением обязательного ношения шапок цвета школы по районам, отличительных значков и стандартного комплекта физкультурной формы (шорты, майка и красно-белая физкультурная шапка). В школах необходимо переобуваться в чистую белую обувь. Ученику запрещается ношение сандалий и шлепанцев, чтобы предотвратить случайные падения. Разрешено ношение кроссовок. Запрещено ношение сережек, цепочек, больших заколок, часов и сотовых телефонов. В частных школах присутствует оригинальная форменная одежда, вплоть до стандартных зонтиков, рюкзаков, пальто, носков и туфель.

Кроме этого, в жаркое время года (с 25 апреля по 25 октября) дети должны носить с собой термос с водой. Дополни-

тельно школы оснащены большим количеством питьевых фонтанчиков.

Начальные школы Японии часто не имеют номера, а называются по названиям местностей, в которых расположены. Школы являются сейсмически устойчивыми, построены из железобетона, имеют ударопрочные стекла. Спортзалы школ, одновременно служащие концертными залами и залами собраний, предназначены для спасения жителей близлежащего района в случае землетрясений и цунами.

Начальное образование в Японии представлено начальной школой (小学校) и специальными школами для детей с инвалидностью (特別支援学校). По состоянию на 2015 год в стране насчитывалось примерно 22 470 начальных школ. Из них 69 были государственными, 22 195 – публичными и 206 – частными. В них обучался 6 731 361 ребенок в возрасте от 6 до 12 лет. В государственных и публичных школах обучение мальчиков и девочек проходит вместе. В некоторых частных школах – раздельно.

Японский школьник начинает посещать начальную школу («сё:гакко») с 6 лет на момент 6 апреля каждого года (это дата начала учебного года в японских учреждениях образования). Учебный год делится на три триместра:

- 1) 6 апреля – 20 июля;
- 2) 1 сентября – 25 декабря;
- 3) 10 января – 20 марта.

Каникулы составляют около 70 дней в году. Обучение пяти-шестидневное. Раз в месяц учащиеся учатся в субботу, которая является днем открытого посещения занятий родителями. Срок обучения в начальной школе – 6 лет, по окончании выпускникам выдается сертификат обучения без указания изученных дисциплин и оценок. Обучение в начальной школе безотметочное.

Каждый учебный год начинается и заканчивается праздничными церемониями, на которых приветствуют новичков и поздравляют выпускников. Все церемонии тщательно репетируются, учащихся обучают правильно отдавать поклон, глубина которого различна в зависимости от того, кому поклон предназначен.

Уроки ведет учитель («сенсэй»), которому помогает помощник учителя. Наполняемость классов в государственных школах – 40–45 человек (в частных – 20–25 человек). Сенсэй также проводит уроки физкультуры. В школах работают учителя изобразительного искусства, музыки и английского языка. Все классы подразделяются на классы со стандартной программой и классы с программой для детей-даунов, так называ-

емые классы химовари (химовари по-японски «подсолнух»). В японских школах иные дети-инвалиды обучаются в классах со стандартной программой, даже в том случае, если у них нарушена речь и двигательная координация. Очень часто при каждом таком ребенке находится специальный помощник. В классах нет буквенной системы обозначения, классы делятся по году обучения и количество классов в параллели. Например, класс 5–3 означает, что ученики находятся на пятом году обучения в третьей группе. Также у каждого ученика есть свой индивидуальный стол, который достаточно легко перемещается по классу, когда ребенка пересаживают или ему нужно пообедать.

Столовых в школе нет, ученики обедают в классе с 12–15 до 12–45. Еда готовится в специальной кухне при школе и на тележках оставляется по классам. Еду раскладывают сами дети – дежурные по классу (они одевают маски, белые халаты и шапочки). Обед состоит из 6 блюд: японского традиционного супа; чашки риса, лапши или картофеля; мяса или рыбы; овощного салата; десерта – фруктов, йогурта, пуддинга; холодного молока или японского чая «мача». После обеда и в конце учебного дня ученики сами убирают класс и вытирают столы. В японской начальной школе дети не убирают туалеты и коридоры (в отличие от учеников средней школы), однако следят за чистотой спортивной площадки и спортивным инвентарем.

Один раз в год – в начале учебного года – проходит плановое медицинское обследование детей, три раза в год у учеников оптометристы проверяют остроту зрения.

Перед поступлением в начальную школу японские дети должны знать начала счета и японского чтения двух азбук – хироганы (для слоговой записи японских слов) и катаканы (для слоговой записи иностранных слов). Эти знания дети получают в детских садах. К изучению канджи ученики приступают только в конце 1 класса. Программа обучения в начальной школе включает в себя следующие предметы: японский язык и каллиграфия («кокуго» – родной язык), математика («сансу»), естественные науки – начала биологии, физики, химии («рика»), общественные науки – начала истории, географии, обществознания («шякай»), английский язык («эйго»), музыка («онгаку»), искусство («биджюцу»), технология («гиджюцу»), домоводство («катейка»), физкультура («тайику»), мораль («дотоку»). Японский язык, математика, музыка, искусство и физкультура преподаются в течение всех 6 лет обучения, основы жизнедеятельности (основы естественных и об-

щественных наук) – в течение 1–2 года обучения, общественные и естественные науки – в течение 3–6 года обучения, технология, домоводство и мораль – в течение 56 года обучения.

Обучение ведется на основе концентрической структуры изложения материала, которая предполагает постоянное возвращение к изучаемому материалу с его усложнением и добавлением новых элементов. В японской начальной школе один и тот же вопрос рассматривается несколько раз на разных годах обучения, при этом происходит постепенное расширение содержания и обогащение его новыми сведениями, связями и зависимостями. Так, на первом году обучения по предмету «кокуго» (родной язык) ученикам даются для изучения азбуки (хирогана и катакана) и самые простые канджи (иероглифы). «Простые» канджи характеризуются тем, что их начертание очень приближено к понятию, их обозначающему. Например, «кава» или река (поток) выглядит как три вертикальные линии, легко ассоциирующиеся с водой (см. рис. 1, а); «яма» – гора – представляет собой три палочки – горные вершины, объединенные основанием (см. рис. 1, б); «хи» – огонь – островерхий конус без основания с двумя палочками (всполохами пламени) по бокам (см. рис. 1, в). В последующие года обучения количество иероглифов и их «сложность» возрастает, теряется ассоциативно-начертательная связь между значением «канджи» и его написанием. По окончании начальной школы ученики знают 1006 из 1945 государственных символов «канджи».

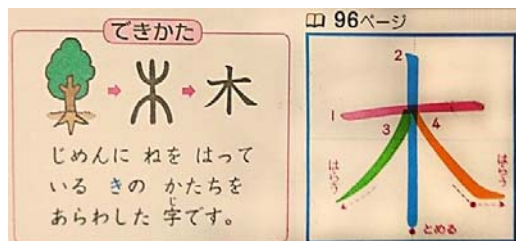


Рис. 1

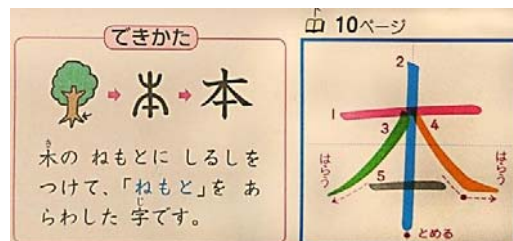
Преподавание японского языка начинается еще в детских садах, и в начальной школе японские дети уже улучшают навыки чтения, переходя от книжек с картинками к небольшим сказкам и рассказам. «Канджи» постепенно вводятся в обучение, усложняясь и заменяя слова, написанные азбукой. Часто над «канджи» маленькими буквами написано его значение («фуригана») для лучшего запоминания и усвоения. Согласно японской методике, чтобы выучить «канджи», его нужно прописать очень много раз. В начале учитель подробно объясняет детям значение «канджи» в его японском и китайском толковании, затем показывает точный порядок написания черт и чтения каждого иероглифа. Обязательно даются ассоциативные примеры (на что похож «канджи») и показывается картинка, иллюстрирующая эти примеры. Все учебные пособия по «кокуго» в начальной школе содержат цветные иллюстрации к каждому

иероглифу и простые для понимания примеры употребления. В учебниках и тетрадях-тренажерах к ним содержатся также различные советы и приемы, которые помогают запоминать «канджи», а также приведены предложения, в которых показываются различные чтения одного и того же иероглифа.

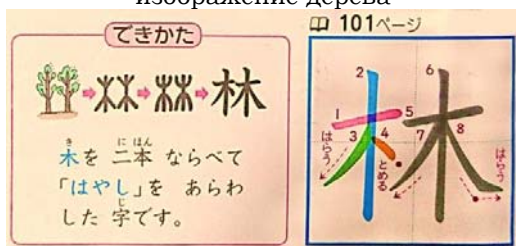
В начальной школе часто иллюстрируется происхождение структуры «канджи» от изображения реальных вещей. Так иероглиф 木 («ки») имеет значение «дерево и выглядит как ствол с вершиной и ветками по бокам от него.



Иероглиф «дерево» – схематическое изображение дерева



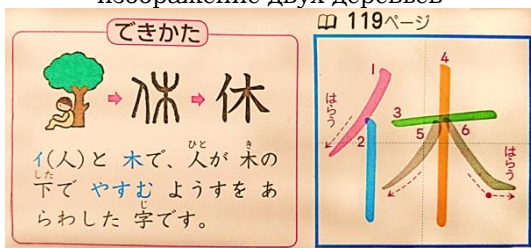
Иероглиф «книга» – схематическое изображение срубленного дерева



Иероглиф «роща» – схематическое изображение двух деревьев



Иероглиф «лес» – схематическое изображение трех деревьев

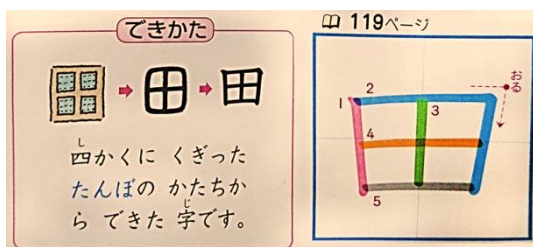


Иероглиф «отдыхать» – схематическое изображение человека, отдыхающего под деревом

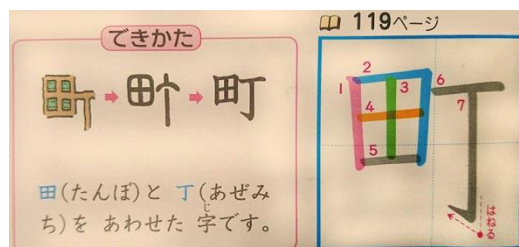


Иероглиф «деревня» – схематическое изображение дома человека рядом с деревом

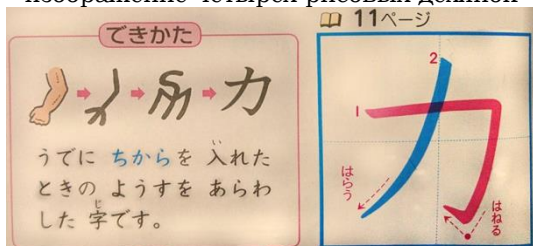
Рис. 2, а). «Канджи» с толкованием «дерево»
(входят в программу 1 года обучения начальной школы)



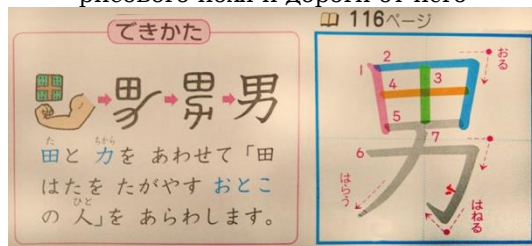
Иероглиф «рисовое поле» – схематическое изображение четырех рисовых делянок



Иероглиф «город» – схематическое изображение рисового поля и дороги от него



Иероглиф «сила» – схематическое изображение сильной мужской руки



Иероглиф «мужчина» – схематическое рисового поля и сильной мужской руки

Рис. 2, б). «Канджи» с толкованием «поле» и «сила»
(входят в программу 1 года обучения начальной школы) [1: 6-24]

Изменение частей иероглифа 木 изменяют и его значение. Например, вертикальная черта внизу «дерева» меняет смысл иероглифа. Иероглиф 本 («хон») уже имеет значение «книга». Сдвоенный иероглиф «дерево» – это 林 («хяячи») – маленький лес, роща. Три дерева вместе означают густой лес – иероглиф 森 («мори»). Иероглиф 休み («ясуми») выглядит как схематическое изображение человека, отдыхающего под деревом, и имеет значение «отдыхать». Иероглиф 村 («мура») представляет собой дерево, находящееся рядом с домом, и означает «деревня» (см. рис. 2, а).

На рисунке 2, б показано видоизменение иероглифов 田 («та») – поле и 力 («щикара») – сила. Добавление к иероглифу «поле» линии, напоминающей дорогу от него, дает новый иероглиф 町 («мачи») – город. Сочетание же иероглифа «поля» с иероглифом «сила», схематично изображающим мужскую руку, – это иероглиф 男 («отоко»), обозначающий «мужчину» – сильного работника в поле, кормильца.

Рисунки и предложения также могут показывать разницу между словами, которые пишутся разными иероглифами, но произносятся одинаково. Например, 早い («хаййяй») – это «ранний», а 速い («хаййяй») означает «быстрый». В учебных материалах для школьников приводятся шарады и загадки, которые помогают поддерживать интерес детей к изучению «канджи».

Умение правильно писать «канджи» достигается через множество повторений. У учащихся существуют специальные тетради для прописывания иероглифов. Много времени отводится на заучивание последовательного написания «канджи», для чего над черточками иероглифов ставятся цифры, обозначающие порядок написания. Необходимо также соблюдать общую пропорцию иероглифа, для этого ученикам

часто рекомендуют мысленно вписать иероглиф в соответствующую ему фигуру (треугольник, квадрат, прямоугольник). Важное значение имеет угол наклона и длина линий (см. рис. 3).



Рис. 3. [1: 3]

Написание и чтение иероглифов по мере обучения становится все более сложным. Ученики изучают китайское (Япония с древности переняла китайскую систему письменности) и японское чтение иероглифов, а также точный порядок их запоминания. Но даже на 6 году обучения в начальной школе изучение каждого иероглифа в рабочей тетради сопровождается маленьким рисунком-ассоциация, позволяющий детям быстрее запомнить «канджи».



Рис. 4. Тетрадь для изучения «канджи» ученика 6 года обучения начальной школы [2: 27]

Многократное переписывание иероглифов дает ученику возможность лучше закрепить знания, а также учит обращать внимание на форму иероглифа, помогая понять различие между похожими иероглифами, которые легко спутать – например, 千 (1000) и 干 («сушёный»).

Для закрепления изученных «канджи» дети постоянно читают их в учебных текстах, поскольку именно узнавание иероглифов в осмысленном контексте способствует удержанию «канджи» в памяти.

В начальной школе несколько раз в неделю отводятся часы для классного чтения. Домашнее же чтение обязательно каждый день – у учеников есть специальный лист, в который они вносят информацию о количестве прочитанных страниц в день.

Часто дети пишут небольшие сочинения о прочитанных ими книгах, делая выводы и рассуждая о поступках героев.

Практикуются тесты, где учеников просят поставить правильный иероглиф в один из двух вариантов выражений. Тесты часто сопровождаются веселыми картинками (см. рис. 5, а).

С переходом из класса в класс обучаемых оживает усложнение программы.



Рис. 5, а). Мини-тест по предмету «Родной язык» ученика 1 года обучения начальной школы [1: 24]

Тест для ученика 6 класса содержит задания на знания изученных «канджи» в виде слогов на азбуке хирагана. Каждому слогу или сочетанию слогов должен соответствовать правильный иероглиф (см. рис. 5, б).

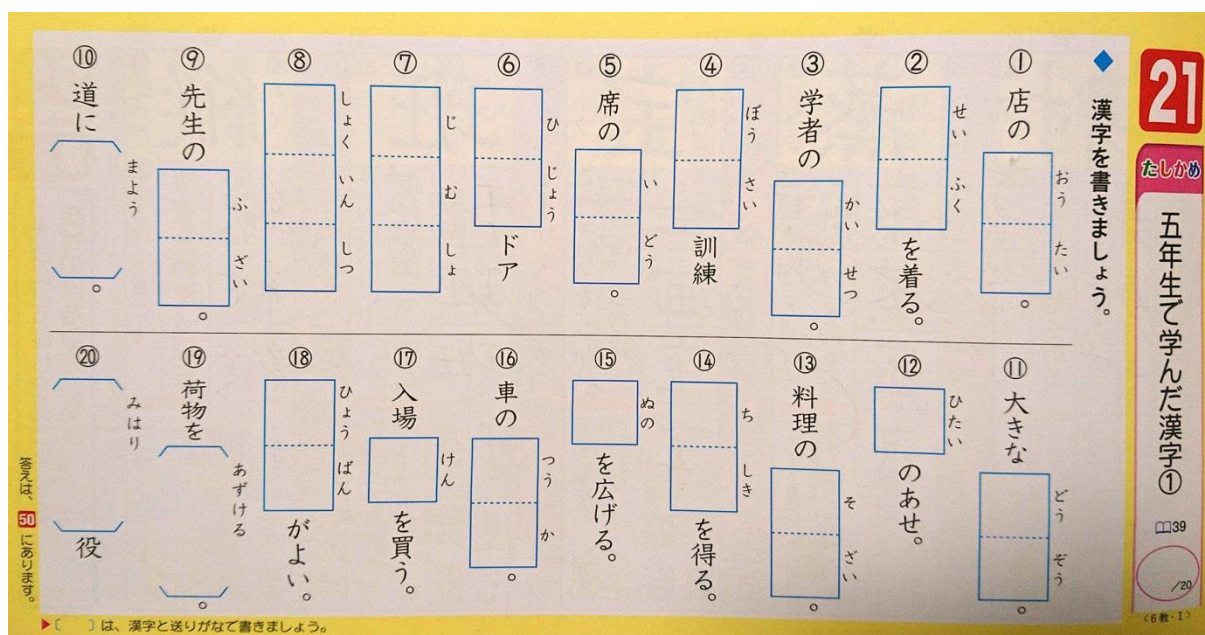


Рис. 5, б). Тест по предмету «Родной язык» ученика 6 года обучения начальной школы [2: 21]

На изучение математики в японской начальной школе отводится больше часов, чем на изучение родного языка. На первом году обучения изучается счет, дается представление о времени и измерительных величинах. Занятия часто проходят в игровой форме, в тетрадях содержится много заданий с яркими картинками, подробно

объясняющими простые математические задачи (см. рис. 6). В 7–8 лет японские школьники начинают изучать таблицу умножения – «кюкю» (от «кю» – девять). Таблица заучивается наизусть и рассказывается учителю на скорость. Учитель определяет победителей в классе.

3 ひきざん ひきざんを しましょう。(1つ 10てん)

① $14 - 9 = 5$ ② $13 - 4 = 9$

③ $12 - 5 = 7$ ④ $14 - 7 = 7$

⑤ $17 - 8 = 9$ ⑥ $12 - 8 = 4$

⑦ $15 - 7 = 8$ ⑧ $11 - 2 = 9$

しろい うさぎが 16ぴき、くろい うさぎが 9ひき います。 かずの ちがいは なんぴきですか。

(しき) $16 - 9 = 7$ (こたえ) 7 ひき

29 とけい とけいを よみましょう。(1つ 20てん)

① 2 じ 6 じ 58 ぷん

とけいに なかい はりを かきましょう。(1つ 20てん)

③ 1 じ 30 ぷん ④ 4 じ 12

10じ8ふんの とけいは、あ、い、うの とれてしょう。

⑤ あ い う

39 6. 10より おおきい かず かくにん いちごは なんこ ありますか。

① 24 こ

かずを かぞえて すうじて かきましょう。

② 27 ほん

③ 39 まい

□ にあてはまる かずを かきましょう。

④ 30と 6で 36

⑤ 40は 10が 4 こ

9 10. どちらが おおい みずが おおく はいるのは、あ、い、うの どちらでしょう。

① あ い

② あ い

みずが いちばん おおいのは、あ、い、うの とれてしょう。

③ あ い う

みずが いちばん おおく はいるのは、あ、い、うの とれてしょう。

④ あ い う

Рис. 6. Задания в тетради по математике ученика 1 года обучения начальной школы [3: 3–39]

Много времени на уроках уделяется тренировкам устного счета. Детям раздаются листы с распечатанными на них примерами, их задача – потратить на решение как можно меньше времени.

На втором году обучения школьники также учатся складывать и вычитать трехзначные числа. На третьем году обучения проходится деление, а также складывание и вычитание четырехзначных чисел. Па-

раллельно ученикам даются различные геометрические задачи. На четвертом, пятом и шестом году обучения решаются сложные геометрические задачи, изучаются дроби, их умножение и деление.

В рабочих тетрадях по математике всегда указывается время, за которое ученик должен выполнить работу. Обычно на выполнение одной страницы с заданиями уделяется 2–4 или 2–5 минут (см. рис. 7).

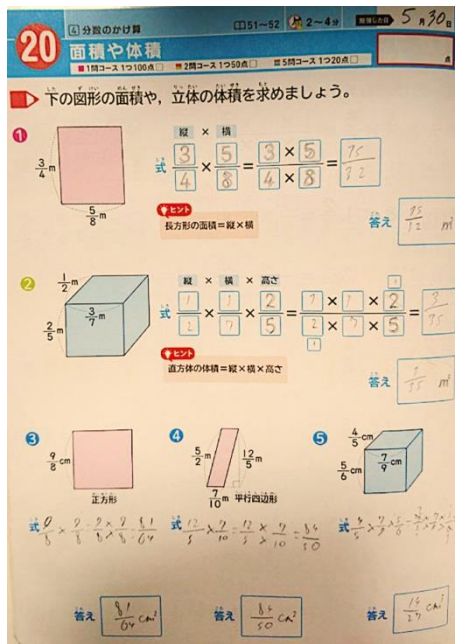


Рис. 7. Задания в тетради по математике ученика 5 года обучения начальной школы [4: 20–30]

Для закрепления изученного материала ученики регулярно пишут тесты, в которых указывается количество набранных баллов (см. рис. 8). После проверки теста учитель выдает ученику, если тот допустил ошибки, проверочный листок, в котором написан

ход решения каждой задачи и примера и указан верный ответ. Часто практикуется самопроверка знаний, а также взаимная проверка заданий тестов ученикам в парах или группах.

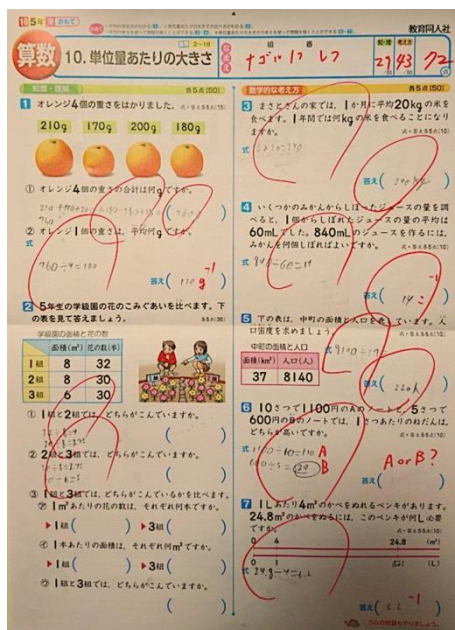
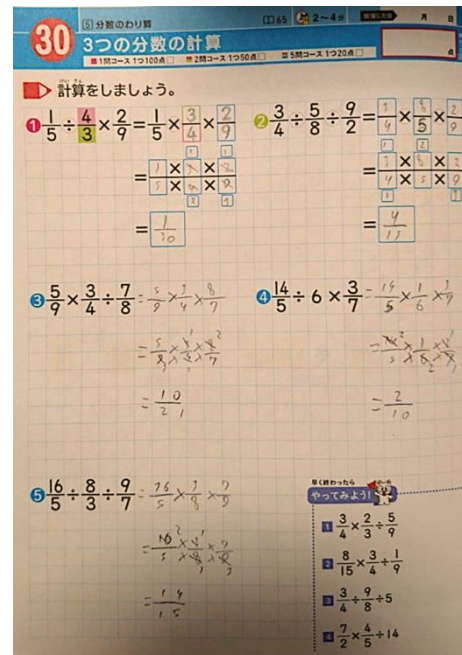


Рис. 8. Проверочный тест по математике ученика 5 года обучения начальной школы [5: 20–30]

По итогам обучения школьники несколько раз в год пишут тесты, результаты которых нужны им и их родителям для того, чтобы понять, какой у детей актуальный уровень владения материалом по предмету. Два раза в год проходит индивидуальное собеседование учителя с родителями каждого учащегося, где обсуждаются

успехи и достижения ребенка. Экзамены в начальной школе отсутствуют.

В день ученик начальной школы имеет 5-6 уроков, занятия начинаются в 9:00, но в школу ребенок обязан прийти к 8–20. 40 минут отводится на переключку учащихся (если не ребенок не явился на занятия, учитель обязан позвонить родителю), проверку самочувствия ребенка, подготовку к

урокам и чтение книг, которые дети берут в школьной библиотеке или приносят из дома. Занятия заканчиваются в 15:30 – 16:00. Урок в начальной школе длится 45 минут. После урока дети могут посещать школьные кружки, например, играть в школьном оркестре, посещать кружок рисования, кружок научных опытов или физкультурные кружки.

Часто дети получают домашнее задание, в том числе на летние и зимние каникулы. Задание на летние каникулы (с 20 июля по

31 августа) состоит из повторения пройденного и выполнения тестов в специальных учебных тетрадях по японскому языку, математике, естественным и общественным наукам. Также требуется написать сочинение на свободную тему о времени, проведенном на каникулах, заполнить дневник проведения досуга и наблюдения за погодой, выполнить несколько рисунков, касающихся интересных событий из жизни (см. рис. 9, а)–9, и).



Рис. 9, а). Задания для повторения в летние каникулы по предмету «Родной язык» ученика 1 года обучения начальной школы [6: 2–5]



Рис. 9, б). Задания для повторения в летние каникулы по предмету «Математика» ученика 1 года обучения начальной школы [6: 9–11]



Рис. 9, в). Дневник проведения досуга и наблюдения за погодой в летние каникулы ученика 1 года обучения начальной школы [7: 1–2]

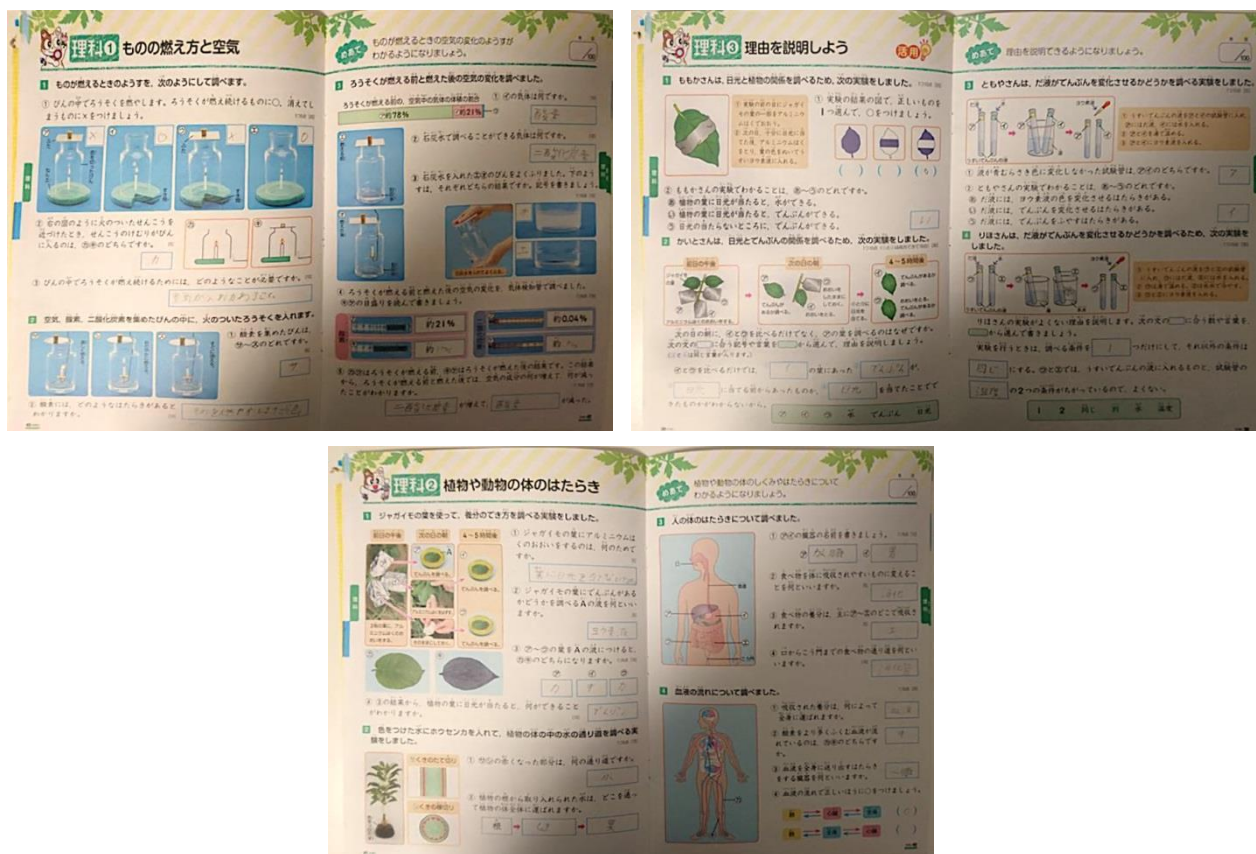


Рис. 9, г). Задания для повторения в летние каникулы по предмету «Естественные науки» ученика 6 года обучения начальной школы [8: 4–9]

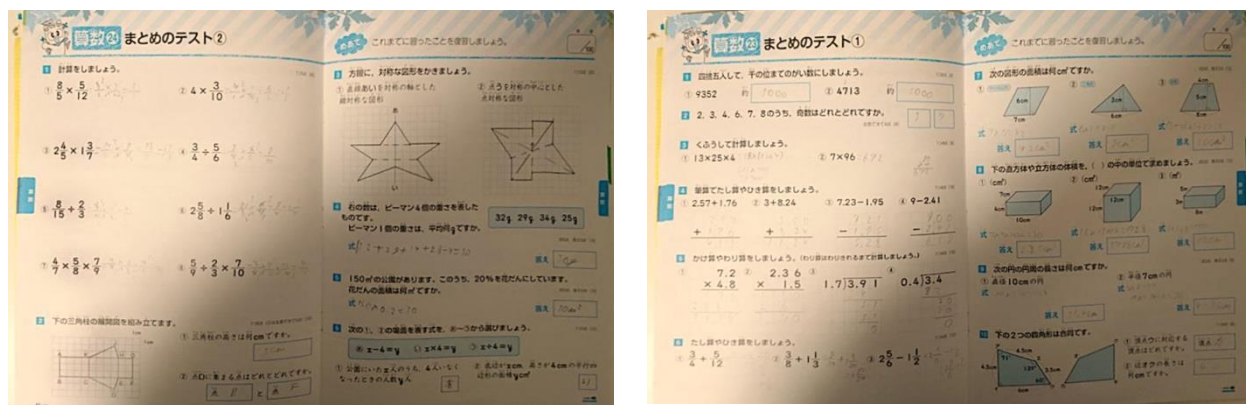


Рис. 9, д). Задания для повторения в летние каникулы по предмету «Математика» ученика 6 года обучения начальной школы [8: 12–15]

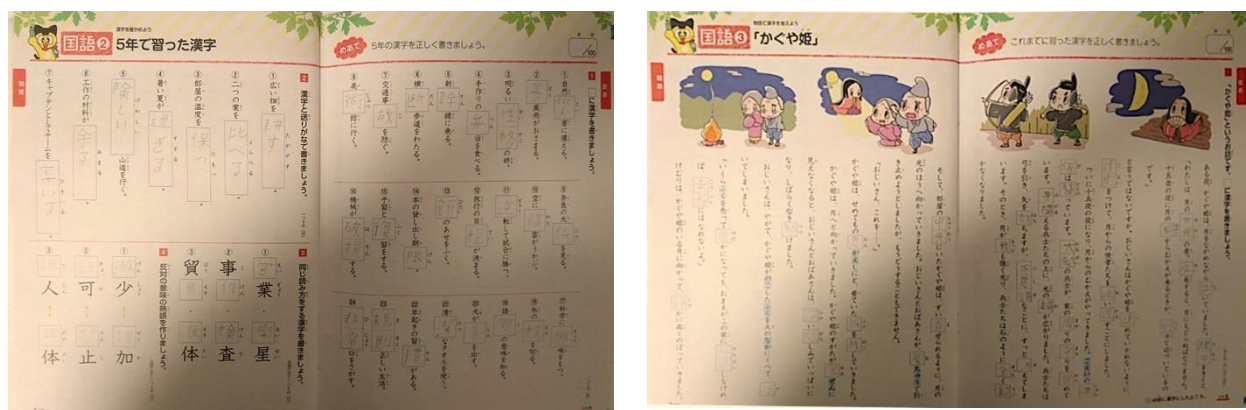


Рис. 9, е). Задания для повторения в летние каникулы по предмету «Родной язык» ученика 6 года обучения начальной школы [8: 16–19]



Рис. 9, и). Летняя газета интересных событий ученика 6 года обучения начальной школы [9: 1]

Ученики также предоставляют список прочитанных на каникулах книг (не менее 5–6). По одной из книг пишется небольшое эссе в виде ответов на вопросы о главном герое книги, его поступках, главной мысли произведения и т.д. Кроме этого ученик должен сделать своими руками поделку, которая в последствие будет выставлена на больших школьных стендах для того, чтобы другие дети смогли посмотреть его творчество (см. рис. 10, а)–10, б).



а) поделка ученика 2 класса



б) поделка ученика 6 класса

Рис. 10. Поделки учеников

Задание на зимние каникулы (с 25 декабря по 10 января) – это задание по каллиграфии. Ученику 1–2 года необходимо красиво переписать японский текст, обычно с новогодними пожеланиями. Ученики 3–6 года обучения, используя специальные каллиграфические наборы, пишут кистью и тушью на вертикальной рисовой бумаге японские изречения на «канджи». Данные работы также вывешиваются на стенды (см. рис. 11).

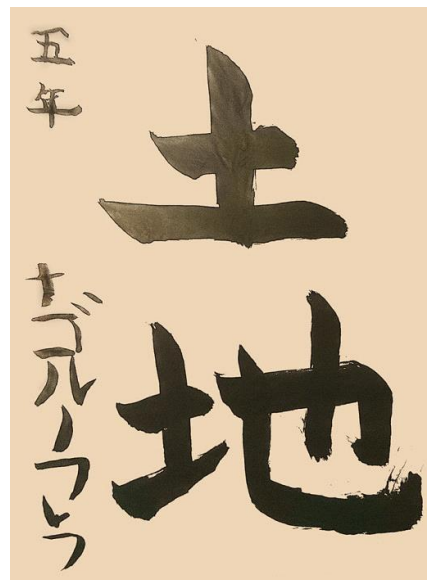


Рис. 11. Фрагмент работы по каллиграфии ученика 5 года обучения начальной школы

Общегосударственных учебников в Японии нет. Выпускается множество учебников для начальных школ. Список учебников утверждается отделами образования при муниципалитетах, а также руководством школы. Школьные экскурсии и мероприятия (спартакиады, концерты), меню школьных обедов, список необходимых детям канцелярских принадлежностей и учебных материалов согласуются с родительским комитетом школы (РТА) и утверждаются на школьном собрании.

В классах часто меняются учителя, ребенка в конце учебного года могут перевести из класса в класс. Это делается с целью разрешения конфликтных ситуаций между детьми, а также для того, чтобы дети учились быстрее адаптироваться в новом коллективе.

В течение учебного года ученики начальной школы активно посещают различные экскурсии в музеи, парки, на выставки, промышленные предприятия. Ученики 5 и 6 года обучения выезжают в трехдневные поездки на турбазы, расположенные в горных районах Японии. Ученики 6 года обучения один раз в году отдыхают на морском побережье, где соревнуются в скорости плавания.

В целом эффективность обучения в японской начальной школе является высокой, так как почти 100 процентов выпускников получает сертификат об обучении в школе и поступает в средние муниципальные и частные школы. Необходимо отметить, что основной акцент в начальной школе ставится на правильное воспитание ребенка как будущего гражданина японского общества. Активно прививаются правила распорядка, нормы вежливого поведения и разговора. Разнообразная и продуманная программа обучения и воспитания в японской начальной школе делает жизнь учеников насыщенной и интересной. Школа не только дает знания, она превращается в настоящий клуб по интересам, куда дети стремятся с удовольствием и радостью каждый день.

NAGORNOVA Anna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Tokyo, Japan

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM IN JAPAN

Summary. The article gives a general description of the primary education system in Japan. A historical analysis of the formation of school education in Japan is carried out. Peculiarities of studying the main subjects – the native (Japanese) language and mathematics in the Japanese elementary school are considered. Concrete examples of assignments and tests for students are given.

Список библиографических ссылок

1. 小学校1年生の母国語に関するノート。東京 2017。ページ6–24。
2. 小学校6年生向けの母国語のノート。東京 2018。ページ21–27。
3. 小学校1年生の生徒向けの数学のノート。東京 2017。ページ3–39。
4. 小学校5年生の生徒向けの数学のノート。東京 2017。ページ20–30。
5. 小学校5年生の数学の検証テスト。東京 2017。ページ1–2。
6. 小学校1年生の夏休みの生徒の繰り返しのタスク。東京 2017。ページ2–9。
7. 小学校1年生の夏休み中のレジャーと天気の日記。東京 2017。ページ2–9。
8. 小学校6年生の夏休みの生徒の繰り返しのタスク。東京 2018。ページ4–19。
9. 夏の新聞興味深いイベント学生6年の研究小学校。東京 2018。ページ1。

Summer tasks for repeating the studied material in elementary school are considered.

Keywords: Japan; primary education; history of the formation of education in Japan; Japanese language; mathematics; testing.

Одержано редакцією 17.01.2020
Прийнято до публікації 03.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-24-29
ORCID 0000-0002-6332-4307

ГУНЬКО Любов Олександрівна,

аспірантка, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України
e-mail: lyubov_gunko@aliyun.com

УДК 378.091.212-021.66::[811-027/63+81'33]:342.537.3(510)(045)

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ІНОЗЕМНА МОВА ТА ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА» У КНР

Процеси реформування освіти в Китаї задекларовані у відповідних нормативно-правових документах державного значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї є аналіз нормативно-правової бази КНР. У фаховій літературі недостатньо розкрито проблема законодавчого забезпечення модернізації професійної підготовки студентів магістратури за спеціальністю «Іноземна мова та прикладна лінгвістика» в Китаї. У нашому дослідженні виявлено, що нормативно-правовою базу, яка регламентує професійну підготовку магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї складають: матеріали Міністерства освіти КНР, Відділу вищої освіти Міністерства освіти КНР, Національного науково-дослідного центру з іноземних мов та прикладного мовознавства Міністерства освіти КНР, Інституту прикладного мовознавства Міністерства освіти КНР, Органу з національним освітнім іспитів в Китаї, Інформації щодо вчених ступенів та інформації

навчання в магістратурі Китаю, Національного бюро статистики КНР та ін. Продуктивне функціонування системи освіти в значній мірі залежить від нормативно-правового забезпечення. Результат наших досліджень доводить, що в Китайській Народній Республіці законодавчого забезпечення освіти приділяється пильна увага. У проведенні наукової реформи Китай демонструє гнучкий, творчий підхід, постійно коригує методи і форми перетворень.

Ключові слова: магістратура; прикладна лінгвістика; іноземна мова; професійна підготовка; ВНЗ; КНР; законодавство.

Постановка проблеми. Процеси реформування освіти в Китаї задекларовані у відповідних нормативно-правових документах державного значення. Тому важливим аспектом вивчення станів професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї є аналіз нормативно-правової бази КНР. У той же

час у фаховій літературі недостатньо розкрита проблема законодавчого забезпечення модернізації професійної підготовки студентів магістратури за спеціальністю «Іноземна мова і прикладна лінгвістика» в Китаї.

Метою статті є висвітлення головних нормативних документів, що регулюють професійну підготовку магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в університетах КНР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Продуктивне функціонування системи освіти значною мірою залежить від нормативно-правового забезпечення. Результат наших розвідок доводить, що в Китайській Народній Республіці законодавчому забезпеченню освіти приділяється пильна увага. В проведенні наукової реформи Китай демонструє гнучкий, творчий підхід, постійно коректує методи та форми перетворень. Цей пошук відбувається безперервно, та політика проводиться відповідно до економічної реальності.

Процеси реформування освіти в Китаї задекларовані у відповідних нормативно-правових документах державного значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї є аналіз нормативно-правової бази КНР. У нашому дослідженні виявлено, що нормативно-правову базу, яка регламентує професійну підготовку магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї становлять: матеріали Міністерства освіти КНР, Відділу вищої освіти Міністерства освіти КНР, Національного науково-дослідницького центру з іноземних мов та прикладної лінгвістики у КНР, Інституту прикладного мовознавства Міністерства освіти КНР, Органу з національних освітніх іспитів у Китаї, Інформації щодо вчених ступенів та інформації навчання у магістратурі Китаї, Національного бюро статистики КНР тощо.

Для розвитку в КНР вищої освіти, зокрема лінгвістичної, особливе значення мали Закони: «Про вищу освіту КНР» [1], «Закон КНР про державну мову та писемність» [2], звіти Державного комітету по роботі у сфері мови та писемності [3], «Державний план реформи та розвитку КНР на середній та довгий строк (2010–2020 рр.)» [4], Програма тринадцятого п'ятирічного плану національного економічного та соціального розвитку Китайської Народної Республіки [5] та ін.

З метою сприяння праці висококваліфікованих науковців Китаю, поліпшення академічних стандартів у різних дисциплінах, розвитку освіти та науки, щоб задовольнити потреби реалізації модернізації со-

ціалізму Постійним комітетом Всекитайської ради народних представників (全国人民代表大会常务委员会) 2-го лютого 1980 прийнято, а 28 серпня 2004 року доповнено «Положення КНР щодо наукових ступенів». Згідно з цим положенням запровадилася триступенева модель підготовки спеціаліста з «Іноземної мови та прикладної лінгвістики»: бакалавр, магістр, доктор. Згідно з 17 параграфом Закону «Про вищу освіту» навчання у магістратурі триває 3 роки, і не може перевищувати 5 років. При відповідних вимогах та рівні можливе отримання диплому після 2 років навчання. Підготовка студента за даною спеціальністю може проходити на денній та заочній формі навчання [6].

У Китаї з червня 1997 року Комітетом наукових ступенів Державної ради та Національною комісією з освіти було офіційно затверджено «Перелік спеціальностей з навчальних напрямів для магістрів та докторантів», який складається з 12 галузей науки, що в свою чергу поділяються на галузі знань та спеціальності. Таким чином у галузь науки 05 «Гуманітарні науки» входить галузь знань 0502 «Іноземна мова та література», до якої належить напрям підготовки 050211 «Іноземна мова та прикладна лінгвістика».

Міністерство освіти відповідальне за керування роботою набору студентів-магістрантів по всій країні. Відповідно до економічних потреб та розвитку суспільства визначається річний план набору магістрантів. Університети відповідно до отриманого з Міністерства освіти плану набору магістрантів, потреб суспільства та умовами конкретного навчального закладу визначають кількість учнів для набору на кожну спеціальність.

Відповідно до параграфу 14 «Постанови щодо регулювання робіт з набору магістрів на території КНР у 2019 році» держава, згідно з планом набору магістрантів, виділяє гранти на навчання для всіх студентів-магістрантів денної форм, одночасно всі студенти мають платити за навчання. Держава та університети через створення грантів, стипендій, кредитів на освіту, надання особливих умов абітурієнтам з сімей зі скрутним фінансовим становищем, створює багатогранну систему матеріальної підтримки, заохочує студентів-магістрантів до плідного навчання [7].

Для розвитку вищої освіти, зокрема професійної підготовки магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики, особливе значення мав ухвалений у 1998 році Закон «Про вищу освіту», зміни до якого вносилися у 2015 році. За цим законом уряд Китаю гарантував вищим навчальним

закладам фінансову підтримку, встановлював вимоги до якості освіти і кваліфікацій, створював чи ліквідував факультети та інше. Ми вважаємо за потрібне виділити головні положення цього закону, які стосуються підготовки магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики. Так у параграфах 33, 34 та 36 зазначено, що відповідно до Закону вищі навчальні заклади самостійно створюють і регулюють дисципліни та спеціальності; згідно з потребами процесу навчання, самостійно розробляють навчальні плани, підбирають підручники, організовують проведення навчальної діяльності; керуючись належними державними актами самостійно здійснюють наукові, технологічні, культурні обміни та співпрацю з закордонними вищими навчальними закладами [6].

У параграфі 54 Закону «Про вищу освіту КНР» прописано, що сплата за навчання проводиться студентами згідно з державними розпорядженнями. Студенти із сімей з матеріальними труднощами можуть подати заяву щодо зменшення або відміни плати за навчання. Згідно з параграфом 55 держава встановлює стипендії, а також заохочує вищі навчальні заклади, підприємства, суспільні організації соціальні спілки та фізичних осіб належно до державних регулювань встановлювати різноманітні гранти та стипендії. Також держава нагороджує студентів, які поєднують в собі високі моральні якості та ерудицію, студентів, що навчаються за регламентованою спеціальністю, а також студентів, що будуть працювати у встановлених державою регіонах. Також держава відповідна за створення кредиту на навчання та Фонду допомоги студентам, які поєднують навчання та працю. Студенти, які отримують кредит на навчання або стипендію мають виконувати регламентовані зобов'язання [6].

Згідно з Законом про «Вищу освіту» 13 червня 1999 року було оприлюднено «Рішення Держради ЦК КПК щодо поглиблення освітньої реформи всебічного поширення якісної освіти» [8], мова в якому йшла про «реалізацію та поширення автономного керування у вищих навчальних закладах...ще більшої автономії вищих навчальних закладів у наборі учнів, створенні спеціальностей та ін..». Головна реформа була проведена стосовно Єдиного державного іспиту країни (普通高等学校招生全国统一考试). Якщо до цього залік до вищого навчального закладу проводився на підставі результатів єдиного для всієї країни варіанту державного іспиту (全国统考), що складався Міністерством освіти. То з 2000 року провінції отримали право самі видавати матеріал

іспиту або обирати матеріал іспиту запропонованого державою. Але кількість зарахованих абітурієнтів в різних вищих навчальних закладах в різних провінціях встановлюється Міністерством освіти. Якщо раніше вищий навчальний заклад обирав студентів з усієї країни, орієнтуючись лише на бал іспиту, то після реформи кожна провінція має встановлений Міністерством освіти відсоток місць у конкретному вищому навчальному закладі. На цей відсоток впливає кількість населення, освітній рівень учнів, економічний розвиток, національна складова в провінції та ніше [8].

Також з 2003 року Міністерство освіти Китаю почало впровадження самостійного набору (自主招生) студентів університетами. Головною причиною став перехід Китаю до ринкової економіки, коли деякі функції більших державних органів передавалися меншим. Це й спричинило поступове поширення автономії вищих навчальних закладів. Переважно топові вузи країни, такі як, наприклад, університет Цінхуа, Пекінський, Чжэцзянський та Цилиньський університети, можуть самостійно проводити набір студентів. Відповідно до вимог Міністерства освіти, річна кількість абітурієнтів самостійного набору не може перебільшувати 5% від загальної річної квоти прийому абітурієнтів, відповідає плану прийому абітурієнтів з провінцій та міст, щоб одночасно захистити права відмінних кандидатів та не порушувати інтереси інших учнів.

Кандидати, які були відібрані університетом, отримують політичну протекцію, яка передбачає зарахування до вищого навчального заклад навіть у разі недобору балів (зазвичай в межах 20 балів) з Єдиного державного іспиту (普通高等学校招生全国统一考试) необхідних для вступу у конкретний університет. Подання заяв проводиться у березні, безпосередньо іспит у квітні, наприкінці травня публікуються результати, щоб учні, які не були відібрані, мали змогу у червні своєчасно прийняти участь у Єдиному державному іспиті (普通高等学校招生全国统一考试) [7; 1].

На більшій частині КНР для заліку до бакалавріату за спеціальністю «Іноземна мова та прикладна лінгвістика» відповідно до «Оповіщення Міністерства освіти щодо підготування до набору абітурієнтів до вищих навчальних закладів у 2018 році» [9] треба скласти Єдині державні іспити по схемі 3*X, де 3 це іспит з китайської мови та література, математики та іноземної мови, а X – це комплексний іспит на вибір з гуманітарних (політологія, історія, географія) або точних та природничих наук (фізика, хімія, біологія). Загалом можна

отримати 750 балів (китайська мова та література – 150, математика – 150 та іноземна мова – 150, комплексний іспит з гуманітарних або точних та природничих наук – 300 балів).

Основним документом, який регулює прийом до магістратури загалом, включаючи набір на спеціальність «Іноземна мова та прикладна лінгвістика» зокрема, є «Постанова щодо регулювання робіт з набору магістрів на території КНР у 2019 році» [7], яку було прийнято Міністерством освіти КНР згідно з Законами «Про освіту» і «Про вищу освіту», та іншими законодавчими та нормативними актами прийнята. Вважаємо за потрібне виділити головні положення цієї Постанови.

Відповідно до 5 параграфу даної Постанови запроваджується послідовна модель підготовки магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики, тобто для заліку до магістратури потрібно мати диплом про закінчення повного курсу бакалавріату.

Згідно з параграфом 6 «Постанови щодо регулювання робіт з набору магістрів на території КНР у 2019 році» загальнонаціональний іспит з прийому до магістратури проходить у два етапи. Коли перший етап іспиту єдиний та проводиться державою, тобто Міністерство освіти повністю відповідає за організацію та проведення іспиту; а за проведення другого етапу відповідає університет [7].

Як встановлено у параграфі 32 Єдиний державний іспит із заліку до магістратури (全国研究生入学考试) складається з 4 предметів іспиту: політичної теорії, іноземної мови, профільного предмету 1 та профільного предмету 2. Вищий бал за іспит 100, 100, 150 та 150 балів відповідно.

Як вказано у параграфах 48 та 49 – другий етап іспиту є важливою частиною, з його допомогою виявляються інноваційний потенціал, рівень професіоналізму та всебічний розвиток студента. Цей етап є необхідною частиною прийому до магістратури, студенти, що не пройшли цей іспит до магістратури не приймаються. Час, місце, зміст, засоби проведення та оцінювання, організація та керування встановлюються університетом згідно з відповідними розпорядженнями Міністерства освіти [7].

На 30 березня 2018 року у Китаї Міністерством освіти було нараховано 2879 вищих навчальних закладів, серед них 2595 вищих навчальних закладів звичайного типу (включаючи 266 незалежні інститути) та 284 університету освіти дорослих. У 20 ВНЗ готують магістрів за напрямом підготовки «Іноземна мова та прикладна лінгвістика», серед яких Гуандунський університет іноземних мов та зовнішньої тор-

гівлі (广东外语外贸大学), Пекінський університет іноземних мов (北京外国语大学), Нанкінський університет (南京大学), Шанхайський університет іноземних мов (上海外国语大学) ті ін. [10].

Реформування освітньої системи Китаю націлене на підвищення якості освіти, її розвиток науковим шляхом прискорення соціалістичної модернізації.

Однією з найважливіших гарантій розвитку науки та високотехнологічних сфер виробництва – є підготування кадрів вищої кваліфікації, тому відповідно до «Державного плану реформ та розвитку освіти КНР на середнє строковий та довгостроковий період (2010–2020 рр.)» [4] китайське керівництво вважає, що головні зусилля університетської реформи зосереджені на вдосконаленні магістратури та докторантури. Чисельність студентів, що отримують у Китаї ступінь магістра зростає кожен рік. Так у 2017, 2016, 2015 та 2014 роках кількість студентів, що отримала диплом магістра становила 722 225, 589 812, 570 639 та 548 689 випускників відповідно.

Як наголошується у «Державному плані реформ та розвитку освіти КНР на середнє строковий та довгостроковий період (2010–2020 рр.)» [4], підвищення якості магістрантської підготовки, зокрема за спеціальністю «Іноземна мова та прикладна лінгвістика», повинно сприяти рішенням керівництва відправляти студентів на річне стажування у кращі закордонні університети після двох років навчання. Планується створити систему відповідальності наукових керівників за виконання дослідницьких проектів паралельно з їх фінансовою підтримкою, а також ввести так звану «систему подвійного керівництва», а саме: у середніх та вищих технічних коледжах використовувати у якості викладачів досвідчених інженерів та техніків, а також зробити все можливе для підвищення чисельності викладачів, які мають два дипломи – педагога та інженера. У сфері університетських наукових розробок рекомендується зробити акцент на природничих науках, нових технологіях, філософії та суспільних науках (включаючи марксизм), активізувати прикладні дослідження. Керівництво КНР має намір заохочувати університети до оновлення їх організаційної структури та створенню взаємодіючих між собою міждисциплінарних команд, які поєднують у своїй діяльності навчання та дослідження, за активною участю магістрантів та докторантів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Продуктивне функціонування системи освіти в значній мірі залежить від нормативно-правового забезпечення. Результат наших досліджень доводить, що в Китайській Народній Республіці законо-

давчому забезпеченню освіти приділяється пильна увага. У проведенні наукової реформи Китай демонструє гнучкий, творчий підхід, постійно коригує методи і форми перетворень. Цей пошук відбувається безперервно, і політика проводиться відповідно до економічної реальності.

Проведене наукове дослідження не розкриває всієї суті проблеми вивчення професійної підготовки студентів магістратури за спеціальністю «Іноземна мова і прикладна лінгвістика» в університетах КНР і вимагає подальшого аналізу теоретичної і практичної бази. Тому подальші роботи ми плануємо проводити в напрямку дослідження методів і форм, що лежать в основі підготовки.

Список бібліографічних посилань

1. 中华人民共和国教育法 (1995). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1316.html.
2. 中华人民共和国国家通用语言文字法 (2000). Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.hbczyizhong.cn/Article/csgl/jxc/zcgz/201709/9460.html>.
3. 国家语言文字工作委员会. Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.china-language.gov.cn/jg/>.
4. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年) (2010). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html.
5. 中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要 (2016). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2016-07/08/content_1993756.htm.
6. 中华人民共和国高等教育法 (1995). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs_left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html.
7. 2019年全国硕士研究生招生工作管理规定 (2018). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.gov.cn/xinwen/2018-08/22/content_5315581.htm.
8. 中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定 (1999). Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.chinalawedu.com/falvfagui/fg22598/12450.shtml?from=groupmessage>.
9. 教育部关于做好2018年普通高校毕业生工作的通知 (2018). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/201803/t20180320_330717.html.
10. 2019-2020 外国语言文学及应用语言学专业介绍 就业前景分析 (2019). Retrieved 16 Jan. 2019, from <https://www.dxsbb.com/news/20757.html>.

References

1. The Law of Education of the People's Republic of China (1995). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1316.html.
2. The Law of National Language and Writing of the People's Republic of China. (2000). Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.hbczyizhong.cn/Article/csgl/jxc/zcgz/201709/9460.html>.
3. State Language Commission. (n. d.). Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.china-language.gov.cn/jg/>.
4. Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020). (2010). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html.
5. Outline of the 13th Five-Year Plan for National Economic and Social Development of the People's Republic of China. (2016). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2016-07/08/content_1993756.htm.
6. The Law of Higher Education of the People's Republic of China. (1995). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs_left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html.
7. The Decision about the Management of the Chinese National Enrolment of Master Students. (2018). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.gov.cn/xinwen/2018-08/22/content_5315581.htm.
8. The Decision of the Council of State of the Central Committee of the Communist Party of China about Deepening Educational Reform to Promote Comprehensive Quality Education. (1999). Retrieved 16 Jan. 2019, from <http://www.chinalawedu.com/falvfagui/fg22598/12450.shtml?from=groupmessage>.
9. The Note of the Ministry of Education about Performing the Enrolment in Ordinary High Educational Establishments and Universities in 2018. (2018). Retrieved 16 Jan. 2019, from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/201803/t20180320_330717.html.
10. 2019-2020 Introduction to Foreign Linguistics and Applied Linguistics. Analysis of Employment Prospects. (2019). Retrieved 16 Jan. 2019, from <https://www.dxsbb.com/news/20757.html>.

HUNKO Liubov,

postgraduate student,

Ivan Ziaziun Institute for Education Studies & Adult Education of the NAPS of Ukraine

LEGISLATIVE SUPPORT OF THE MODERNIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE SYUDENTS OF MASTER'S DEGREE ON FOREIGN LANGUAGES AND APPLIED LINGUISTICS IN CHINA

Summary. Introduction. The processes of reforming of the education in China are declared in the relevant regulatory documents of national importance. Therefore, an important aspect of studying the state of vocational training of undergraduates on the major "Foreign language and Applied linguistics" in China is the analysis of the legislative framework of the PRC. The problem of legislative support of the modernization of professional training of the graduate students on the major "Foreign Language and Applied Linguistics" in China is not sufficiently disclosed in the professional literature. The purpose of the paper is the illustration the juridical documents governing the professional training of masters in foreign language and Applied linguistics at universities in the People's Republic of China.

During our research, we used theoretical (generalization and analysis) and empirical (description and comparison) methods of scientific research.

Results. In our study it was found out that the legislative framework that regulates the professional training of masters on Foreign language and Applied linguistics in China consists of such materials as: the materials of the Ministry of Education of the People's Republic of China, Ministry of Education of the People's Republic of China Department of Higher Education, "National Key Research Institute for the Humanities and Social Sciences" by the Ministry of Education, Institute of Applied Linguistics Ministry of Education, The Network of the Educational Exams in China, China Academic Degree & Graduate Education Information, National Bureau of Statistics of the People's Republic of China and others.

Originality. The productive functioning of the educational system mostly depends on the legislative framework. The result of our research proves that close attention is paid to the legislative support of education in the People's Republic of China. The country demonstrates the flexible, creative approach, in accordance with economic reality constantly adjusting the methods and forms of transformation in science reforming.

Conclusion. The conducted scientific research does not reveal the whole essence of the problem of studying the professional training of master's on the major "Foreign Language and Applied Linguistics" at universities in the

People's Republic of China and requires further analysis of theoretical and practical base. Therefore, we plan to carry out further work in the direction of studying the methods and forms that underlie the preparation.

Keywords: magistracy; Applied linguistic; Foreign language; vocational training; university; the PRC; legislation.

Одержано редакцією 17.01.2020
Прийнято до публікації 03.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-29-32
ORCID 0000-0002-4277-3453

HARUTIUNYAN Nazik,

Doctor Science in Pedagogy, Professor,
Yerevan State University, Republic of Armenia
e-mail: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

ORCID 0000-0003-3329-6162

MKHITARYAN Zarine,

lecturer, Yerevan State University, Republic of Armenia
e-mail: mkhitarianzarine@gmail.com

UDK 37.013.73:001.78"20"(045)

PEDAGOGICAL FUTUROLOGY: 21ST CENTURY PROSPECTS

The article discusses the subject of futurology, the development of different scenarios of foreseeing about the future of mankind, the role and place of education in them. In particular, the article presents the viewpoint that at present Pedagogical Futurology lacks the necessary fundamental, world-wide conceptions about the man of future, without which the existence of human development today and tomorrow will be jeopardized.

Keywords: futurology; prediction; man of future; prospects of development; educational conceptions; educational strategy; active socialization; risks; factors.

Man has always been interested in the foreseeing the future, and it is natural that each of us has always wanted to know what is ahead of us in the years to come. What will humanity achieve; will it maintain its enormous scientific, technical, cultural and social achievements, and what new challenges and problems will arise?

"One of the primary tasks of states and national communities is the comprehensive assessment of the current situation and the formation of certain ideas about future developments. Forecasts and scenario development that have become an important component of political culture are now in great demand among the leading countries of the world" [1, p. 4]

The world is changing. New technologies are changing our lives, beliefs and values. It is not possible to avoid changes, but one can try to make these changes positive.

While studying the future, we can prepare better for it making right decisions today and realizing their consequences.

Futurology is the study of history of the future. If history is concerned with the study of causes and basics of our present-day situations, then futurology examines the aims, tasks, and directions of our movement, as well as the opportunities and difficulties that will come our way.

I.V. Bestuzhev-Lada believes that foreseeing does not lead to attempts to anticipate the details of the future. The forecast originates from the dialectical characterizations of the phenomena of the future, taking into account the wide array of possible options, as well as considering the fact that necessity paves the way through coincidences, and phenomena of the future require a probabilistic approach. Only in such a foreseeing approach can the most feasible, most desirable and optimal option be used effectively to substantiate purposes, plans, programs, projects, and decisions in general. [2, p. 68]

Futurologists are trying to foresee future trends. The meaning of the study of the future is to shift from its passive and fateful perception to active and confident participation in building the desired future.

O.V. Naidish expresses quite interesting thoughts concerning futurology, "Futurological scenarios are valuable not so much in the specific content of their 'models of the future' as in how they reflect and express the present state of everyday consciousness. In the broadest sense, futurology implies some kind of mental movement that forms a system of knowledge about the future of mankind" [3, p. 2].

Even when forecasts are not realized or are not fully realized within the timeframe spoken by scientist-futurologists, the very forecasts are extremely important for two reasons.

First, the questions posed by experts or the questions facing the experts become morphological objects of the analysis. Thus, through them we judge on issues that are of interest to the public today. These questions can provide a fairly accurate picture of science and technology, education, and the social problems facing society today. Second, in futurological studies, foreseeing methods are refined and become more reliable; and the future is ultimately more transparent and predictable.

According to Arpi Manusyan and Lilit Hakobyan "The main purpose of scientific forecasting methods is to observe the potential development of this or that phenomenon. Forecasting is particularly relevant to prioritize the issues of states and societies, systematically assess the current situation, and form perceptions about future developments" [4, p. 12].

Futurological studies, experimental surveys in particular, are extremely important as trying to predict the future they affect that very future. Directly, they not only point to those who make decisions about what to strive for and what to avoid, they also indicate how those "strivings" and "avoidances" can be realized. Indirectly, these studies create a sense of anticipation in the society.

G. Harutyunyan expresses her opinion as follows, "Adequate understanding of current nonlinear processes and their corresponding response can only be achieved by considering the temporal factor or, in other words, the rules of the "time triad" [5, p. 6]. Such an approach assumes that the solution of the issues should be accompanied with the steps mentioned below.

1. Based on current realities, understand and evaluate the importance of the issue applying complex and interdisciplinary analysis methodology.

2. Compare and contrast the results obtained with similar precedents in the past.

3. Consider the standpoints of the analyzes of the two stages mentioned above in the context of the forecasts made to the extent possible for the future.

4. Develop an algorithm of action to solve the issue based on the views and perceptions of the past, the present and the future. Obviously, the approach presented is not a revelation, and this is the way it works in countries that have the required level of educational and intellectual capital and a

corresponding 'brain center' (BC) system based on these resources [6, p. 4].

The future is shaped by a complex chain of interactions between the necessary, the regular, the essential, the random, the secondary, and the chaotic. For this reason, I. Wallerstein writes, revealing cause – effect relation in social foreseeing is "super complex". They are of a variative nature and suppose the construction of a large number of different possible scenarios. [7, p. 324]

Thus, what does pedagogical futurology study? Pedagogical futurology is one of the branches of pedagogy which on the basis of studies predicts and foresees new phenomena in the development of education.

The article, "Pedagogical questioning about the man of the future", by I.A. Kolesnikova is of great interest. In the article, the author talks about the formation of the "man of future." The author raises an important question: about what prospects can modern pedagogical science talk concerning the transformation of the "man of future" in order to consciously contribute to their realization, moreover, what role does education play in the whole process? [8, p. 2].

These are questions that give rise to debates and ponderings, as in the world of globalization there are serious challenges to questions of educational change and development, and we believe Pedagogical Futurology can answer all these questions through developing scientifically reasoned foreseeing about education development prospects.

Pedagogical futurology, processing different scenarios for possible future developments in education, and taking into account the geopolitical, financial, economic, ecological, as well as the risks that they contain, may both contribute to and deter future educational developments.

According to I.A. Kolesnikova, "Contemporary pedagogical thought rarely touches on issues of global scale, editing methodological problematics to the social and technological level: i.e. assurance of Bologna process, teaching standard project, creation of innovative educational technologies, etc. In order to present and solve the fundamental questions of education and upbringing of future ages, it is necessary to take a forward look at the human nature of tomorrow. Without it, the full development of modern pedagogical thought, the formation of effective educational strategies, the deliberate discussion and evaluation of community-assigned strategies and foresight – projects in the field of education are not possible. If we do not want to find ourselves in a futurological shock tomorrow, then modern

education requires the knowledge of foreseeing from the field of pedagogical futurology" [8, p. 2].

Indeed, today there are no basic pedagogical issues on future-oriented education and upbringing. The 21st century is a period of swift development, where the issues of personality formation and development, education and active socialization are not resolved in a timely manner, since there is no conception of the man of future who will have proper education and development that would make a significant contribution to effective and progressive activity; furthermore, what implementation should pedagogical thought provide to prepare man of today with full education and comprehensiveness for the future.

References

1. Harutyunyan, G. (2011). On Foreseeing. *Globus. National Security*, 1: 4–10 (in Arm).
2. Bestuzhev-Lada, I.V. (2002). Social forecasting. Lecture course. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 392 p. (in Rus).
3. Naidish, O.V. (2017). Ordinary consciousness and modern futurology. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Philosophy: Philosophy and Futurology*. 21(2): 240–249.
4. Manousyan, A., Hakobyan, L. (2014). Methods of foreseeing: possibilities of application. *Globus*. 1(46): 12–19 (in Arm).
5. Harutyunyan, G. (2018). The relevance of an adequate perception of "difficulties". *Globe*. 6 (95): 4–8 (in Arm).
6. Harutyunyan, G. (2018). Question of readiness for the future. 21st century. 4(80): 4–12 (in Arm).
7. Wallerstein, I. (1987). World-Systems Analysis. *Social Theory Today* / Ed. by A. Giddens & J.H.Turner. Cambridge: Polity Press. 309–324.
8. Kolesnikova, I.A. (2015). Pedagogical questioning about the man of the future. *Continuing Education: 21st Century: Scientific Electronic Journal*. 2(10). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2803. Retrieved from <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2803>

Список библиографических ссылок

1. Հարությունյան Գ. Կանխատեսման մասին. *Գլոբուս. Ազգային անվտանգություն*, 2011. 1: 4–10.
2. Бестужев-Лада И.В. Социальное прогнозирование. Курс лекций. М.: Педагогическое общество России 2002. 392 с.
3. Найдиш О.В. Обыденное сознание и современная футурология. *Вестник РУДН. Серия: Философия: философия и футурология*, 2017. Т. 21. № 2. С. 240–249.
4. Մանուսյան Ա., Հակոբյան Լ. Հեռատեսության մեթոդներ. Կիրառական հնարավորություններ: *Գլոբուս*, 2014, 1(46): 12–19 (на Арм.).
5. Հարությունյան Գ. «Բարդությունները» աղեկվատ ընկալելու հրատապությունը. *Գլոբուս*, 2018. №6(95): 4–8.
6. Հարությունյան Գ. Ապագային պատրաստ լինելու խնդիրը 21-րդ դարում. *ԳԼԸ*. 2018. № 4(80): 4–12.
7. Wallerstein, I. (1987). World-Systems Analysis. *Social Theory Today* / Ed. by A. Giddens & J.H.Turner. Cambridge: Polity Press. 309–324.
8. Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего. *Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал*, 2015. Вып. 2(10). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2803. URL: <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2803>

HARUTIUNYAN Nazik,

Doctor of Pedagogy, professor, Yerevan State University, Republic of Armenia

MKHITARYAN Zarine,

Lecturer, Yerevan State University, Republic of Armenia

PEDAGOGICAL FUTUROLOGY: 21ST CENTURY PROSPECTS

Summary. The article discusses the subject of futurology, the development of different scenarios of foreseeing the future of mankind, the role and place of education in them. In particular, the article presents the viewpoint that at present Pedagogical Futurology lacks the necessary fundamental, world-wide conceptions about the man of future, without which the existence of human development today and tomorrow will be jeopardized.

Nowadays, in the world of globalization, there are serious challenges to educational changes and developments, where we believe Pedagogical Futurology can provide answers developing scientifically sound foreseeing about prospects on education development.

Pedagogical futurology, processing different scenarios for possible future developments in education, and taking into account the geopolitical, financial, economic, ecological, as well as the risks that they contain, may both contribute to and deter future educational developments.

The purpose of the study is to present the subject of futurology, the dependence of the probability of making futurological forecast scenarios on various factors; moreover, to comment on various authors, as well as to express our concern about the lack of fundamental conceptions in the pedagogical thought for the future.

For the first time the present article provides a comparative analysis on pedagogical futurology itself as a subject, issues of various authors as well as our interpretations.

Our research has shown that in the pedagogical thought, there are still no conceptions of fundamental foreseeing about the development of the man of future, without which today's and tomorrow's development of a man will be difficult.

Keywords: futurology; prediction; man of future; prospects of development; educational conceptions; educational strategy; active socialization; risks; factors.

АРУТЮНЯН Назік Карапетівна,

докторка педагогічних наук, професорка,
Єреванський державний університет, Республіка Вірменія

МХИТАРЯН Заріне Норайровна,

викладачка, Єреванський державний університет, Республіка Вірменія

ПЕДАГОГІЧНА ФУТУРОЛОГІЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Анотація. Розглядаються питання футурології, розробки різних сценаріїв прогнозів про майбутнє людства, ролі та місця освіти в них. Зокрема, у статті йдеться про те, що в даний час у педагогічній футурології відсутні необхідні фундаментальні, всес-

вітні уявлення про людину майбутнього, без яких людський розвиток сьогодні і завтра буде поставлено під загрозу.

В умовах сучасної світової глобалізації виникають серйозні проблеми стосовно змін в освітніх питаннях,

на які педагогічна футурологія може дати відповіді, розробивши науково обґрунтовані прогнози про перспективи розвитку освіти. Педагогічна футурологія, проектує різні сценарії можливих майбутніх змін в освіті, має одночасно враховувати геополітичні, фінансово-економічні та екологічні тенденції й ризики, які можуть як сприяти майбутнім подіям в галузі освіти, так і завдати непоправної шкоди.

Метою дослідження є подання предмета вивчення футурології з урахуванням можливої залежності сценаріїв футурологічних прогнозів від різних чинників, а також пояснення точок зору різних авторів, відомих своїми роботами в футурології.

Вперше у статті здійснюється порівняльний аналіз предмета педагогічної футурології та точок зору різних авторів з цих питань, включаючи й

наші інтерпретації. Акцентовується увага на відсутності фундаментальних понять у педагогічній думці в майбутньому.

Отримані висновки засвідчили, що в педагогічній думці досі відсутні базові концепції про розвиток людини майбутнього, без яких було б важко повністю уявити розвиток людини сьогодення і завтрашнього дня.

Ключові слова: футурологія; передбачення; людина майбутнього; перспективи розвитку; освітні концепції; освітні стратегії; активна соціалізація; ризики; фактори.

Одержано редакцією 14.01.2020
Прийнято до публікації 30.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-32-36

ORCID 0000-0003-2461-8342

БОРОВИК Тетяна Михайлівна,

старша викладачка кафедри економіки, підприємництва та маркетингу,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: boroviktm@ukr.net

ORCID 0000-0002-4370-3086

УСТИЧЕНКО Світлана Володимирівна,

директорка Мовного центру «Lingua Hab»,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: swetlana.ust@gmail.com

ORCID 0000-0002-3597-8530

КРАВЧЕНКО Ліана Валеріївна,

викладачка кафедри економіки, підприємництва та маркетингу,
Черкаський державний бізнес-коледж
e-mail: liya_d@ukr.net

УДК 374.72(045)

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СКЛАДОВА КОНЦЕПЦІЇ «ОСВІТА ВПРОДОВЖ ВСЬОГО ЖИТТЯ»

Проаналізовано еволюцію поняття «неформальна освіта» та викладено основні підходи до побудови системи неформальної освіти в США, Скандинавських та Європейських країнах. Визначено ключові компетентності фахівців у перспективі та зроблено спробу вибудувати логічну структуру взаємозв'язків видів освіти через побудову піраміди освітніх потреб.

Ключові слова: освіта дорослих; формальна освіта; неформальна освіта; професійне зростання; освітня парадигма; піраміда освітніх потреб; традиційні та інноваційні форми підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються в українському суспільно-економічному просторі, вносять суттєві зміни в освітню концепцію. За останні роки було прийнято ряд законодавчих та нормативно-правових актів у сфері освіти, що викликані приєднанням України до європейської та світової спільноти, зокрема: побудова стандартів освіти у відповідності з рамками кваліфікацій, якими визначено ключові компетентності фахівця, надання автономії навчальним закладам, реалізація права здобувати освіту у різних формах, академічна мобільність тощо. Законом про освіту визначено, що

«метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості ... формування ... необхідних для успішної самореалізації компетентностей, підвищення освітнього рівня громадян ...» [1]. Досягнення цієї мети можливе через реалізацію права «здобувати освіту впродовж усього життя» [1].

Актуальність досліджень неформальної освіти полягає у формуванні нової освітньої парадигми, що зумовлює узагальнення світового та вітчизняного досвідів, розроблення дієвого механізму його застосування.

Дослідженням неформальної освіти присвячено ряд наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Давидової, Л. Лук'янової, О. Василенко, О. Огієнко, Н. Павлик, С. Зінченко, О. Шапочкіної, Л. Сігаєвої, Н. Терехіної, О. Ройтблат, Д. Сидорова, І. Бірюкової, Н. Литвинової, Т. Мухлаєвої тощо.

Мета статті. Дослідження ролі та визначення місця неформальної освіти в концепції «освіта впродовж усього життя» у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція «одна освіта на все життя», яка використовувалася впродовж багатьох десятиліть у вітчизняній управ-

лінській практиці стала неактуальною, на зміну їй прийшла інша – «навчання впродовж усього життя», яка відповідає вимогам та викликам сьогодення.

У загальній класифікації видів освіти (визнаній ЮНЕСКО) виділяють три групи: формальна, неформальна, інформальна. Формальна освіта регламентується на законодавчому рівні та «передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою» [1]. Статус закладу формальної освіти визначається наявністю ліцензій на здійснення освітніх послуг. У системі «навчання впродовж життя» здобуття формальної освіти можливе через навчання за фахом або суміжним профілем, проходження курсів підвищення кваліфікації, результатом якої є отримання диплому, свідоцтва, сертифікату. У той же час така освіта не завжди відповідає вимогам здобувачів, оскільки відсутня можливість вибору напряму навчання та розгляду питань, що є найбільш актуальними для слухачів, подекуди інформація є застарілою та не відповідає потребам.

Ключовими компетентностями, затребуваними на сучасному ринку праці, є кросдисциплінарні знання (уміння розуміти та застосовувати знання з різних дисциплін); колаборація (уміння продуктивно працювати в команді); навички планування та організації; вміння вирішувати складні завдання, що базуються не тільки на професійних навичках, а й на інтелекті та життєвому досвіді; критичне мислення; емоційний інтелект. Молоді варто намагатися опанувати якомога ширший набір навичок, набуття яких не передбачене програмою навчання, але які притаманні кожній професії. Це переважно комунікативні та управлінські вміння: налагодження відносин, робота в команді, навички переконувати, слухання і розуміння співрозмовника, проведення переговорів, ораторське мистецтво, підготовка презентацій, ведення дискусій, вирішення проблем тощо [2]. Незадоволена потреба в знаннях реалізується через неформальну освіту, яка є доповненням формальної.

Поняття «неформальна освіта» ввійшло до обігу наприкінці 1960-х років. У 1967 році під час міжнародної конференції у Вільямсбурзі (США) постало питання про світову освітню кризу через проблеми із застарілими навчальними програмами та низьку здатність формальної освіти адаптуватися до глобальних змін [3]. На сьогодні українська модель менеджменту має розвинену інфраструктуру неформальної

освіти, освітні проекти якої заповнюють прогалини в формальній освіті, є гнучкими та швидко адаптуються до викликів і потреб ринку.

Неформальна освіта – структуровані програми, які формально не визнаються національними системами освіти, здійснюються в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і, зазвичай, не підтверджується наданням документа [4].

Через застосування різноманітних форм і методів система неформальної освіти має такі завдання:

- компенсація недоотриманих (з об'єктивних та суб'єктивних причин) знань, незалежно від рівня освіти, віку тощо;
- адаптація до змін в суспільно-економічному просторі;
- розвиток творчого та професійного потенціалу [5].

Неформальна освіта дорослих має глибокі історичні витоки та низку особливостей. У кінці XIX – на початку XX ст. освіта дорослих у США розглядалася як додаткова освіта, не пов'язана з трудовою діяльністю; як дії, спеціально призначені для навчання людей, чий вік, соціальні ролі характеризують їх як дорослих. З середини XX ст. освіта дорослих в американському освітньому просторі пояснюється як багатофункціональна, складна, гнучка та багатофункціональна система, спрямована на допомогу людині в задоволенні освітніх потреб, адаптації до змін соціально-економічного середовища та на розвиток і вдосконалення американського суспільства в цілому [6]. У Скандинавських країнах неформальна освіта розглядається як особливий соціокультурний феномен, і характеризує освіту Данії, Швеції та Норвегії як складні, нелінійні, відкриті, здатні до самоорганізації соціально-педагогічні системи, спрямовані на задоволення соціальних, професійних та особистісних освітніх потреб. Основною характеристикою неформальної освіти Скандинавських країн є орієнтованість на потреби населення – вона заснована на ініціативі територіальних громад і громадських об'єднань [7].

Базова стратегія неформальної освіти країн Європейського Союзу спрямована на вирішення таких актуальних завдань: сприяння діалогу учасників неформальної освіти щодо забезпечення визнання результатів неформальної освіти; розробка систем неформальної освіти, результати яких можна трансформувати у формальну систему кваліфікації кадрів; нормативно-правове забезпечення змісту курсів нефо-

рмальної освіти для визнання їх результатів; забезпечення взаємозв'язків між державними кваліфікаційними системами та процедурами визнання результатів неформальної освіти; вироблення етичних норм збереження персональних даних учасників неформальної освіти [8].

Світова практика свідчить, що здобуття неформальної освіти здійснюється за допомогою активного сприяння зі сторони держави, що забезпечує доступ до освіти громадянам різних вікових категорій в різні періоди їх життя. Через неформальну освіту оновлюють свої професійні навички особи, що мають тривалу перерву в професії, люди середнього віку, які виявилися «зайвими» у своїх галузях чи категорія громадян, що не мають формальної освіти.

Неформальна освіта як постійний процес навчання згідно Плану дій «Навчання для всіх» Європейського Союзу, що відповідає вітчизняній концепції «освіта упродовж усього життя», передбачає:

- вирівнювання кваліфікації через модернізацію навчання;
- надання додаткових можливостей особам, що не одержали належного освітнього рівня / кваліфікації;
- зменшення кількості некваліфікованих осіб;
- соціальна інтеграція мігрантів;
- підвищення віку для кар'єрного зростання [11].

На сьогодні вітчизняними науковцями проведено фундаментальні дослідження у сфері неформальної освіти, активно розбудовується освітня інфраструктура неформальної освіти дорослих, яка визнана на законодавчому рівні та розробляються дієві механізми її визнання, зокрема прийнятий Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників визначає процедуру, види, форми, умови підвищення кваліфікації, включаючи процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації [9]. Науковці стверджують, що неформальна освіта є «додатком» до вже наявних професійних знань. Так за дослідженнями ГО «Міжнародний центр неформальної освіти» досвід залученості до неформальної освіти мають 55,1% респондентів. Серед причин, що спонукають їх до неформальної освіти було названо:

- професійне зростання – 31,8%;
- особистий ріст – 19,6%;
- підвищення заробітку – 16,9%;
- вимога керівництва – 6,1% опитаних [10].

Для узагальнення взаємозв'язків видів освіти в системі «освіти впродовж життя» нами було побудовано піраміду освітніх потреб (рис. 1).



Рис. 1. Піраміда освітніх потреб

Принцип побудови піраміди освітніх потреб – це рух знизу вгору до вершини. Перші три ступені – це здобуття формальної освіти, наступні дві – неформальна освіта, другу складову якої можна також віднести і до самоосвіти, вершина – інформальна освіта.

У процесі становлення фахівця є обов'язковим опанування фундаментальних знань – це навчання в школі, рух за різними ступенями освіти тощо. Вхідження в професію, посаду розпочинається з першого робочого місця, на якому формуються ключові професійні компетенції через стажування, виконання найпростіших функцій з поступовим їх ускладненням в міру адаптації на робочому місці. Молодий фахівець, потребуючи професійного розвитку, використовує традиційні форми підвищення кваліфікації через курсову підготовку, стажування. І в процесі накопичення професійного досвіду відходить від формальної освіти і починає пошук новітніх форм особистісного зростання. Інноваційні форми навчання передбачають пошук тих суб'єктів, які зможуть забезпечити не тільки здобуття нових професійних компетенцій, а й задоволення особистісно-орієнтованих потреб в освіті. З часом, ставши професіоналом своєї справи, виникає потреба не в накопиченні досвіду, а в процесі його передачі. Тому в сучасній управлінській практиці є досить багато літератури про успішних людей, які діляться досвідом свого професійного злету. Це і є вершиною саморозвитку.

Для задоволення освітніх потреб працівник використовує різні форми і види освіти, але все ж таки доведено теоретиками і практиками, що більше зусиль та часу на формування професійних компетенцій відбувається у сфері неформальної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування нової освітньої парадигми в Україні, яка передбачає втілення основних положень концепції «освіта впродовж життя», здобуває соціального, політичного та державного визнання, що характеризується поступовим розробленням нормативно-правового, нау-

ково-методичного та організаційного забезпечення. Ключова роль у цьому процесі належить неформальній освіті, яка є продовженням формальної та розширює межі професійного зростання.

Подальші дослідження у сфері неформальної освіти плануємо здійснювати через систематизацію суб'єктів освітніх послуг, які функціонують на вітчизняному ринку та розглянути їх пропозиції у площині відповідності потреб споживачів і відповідності здобутих ними компетентностей потребам ринку.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, дата оновлення 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12>
2. Найголовніше для успішної кар'єри – комунікаційні навички та комп'ютерна грамотність. *Microsoft Daily*. URL: <http://microsoftblog.com.ua/2016/05/31/naygolovnishe-dlya-uspishnoi-karieri/> (дата звернення 17.01.2020).
3. Платонова А. Неформальна освіта в культурі: довгострокові внески з високими відсотками. URL: <https://life.pravda.com.ua/culture/2016/03/29/209983/> (дата звернення 20.01.2020).
4. Лук'янова А. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/7697/1/Словник_Освіта_дорослих.pdf (дата звернення 07.01.2020).
5. Боровик Т. М., Устиченко С.В. Неформальна освіта як складова освітньої парадигми сучасності. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Вип. 4. С. 5–10.
6. Терехіна Н.О. Теоретичні й методичні засади неформальної освіти дорослих: американський контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014, № 10(44). С. 203–209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_10_27 (дата звернення 22.01.2020).
7. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. 44 с. URL: <http://www.disslib.org/tendentsiyi-rozvytku-osvity-doroslykh-u-skandinavskiykh-krayinakh.html> (дата звернення 07.01.2020).
8. Павлик Н. П. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин, 2016. Вип. 1. С. 264–273. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23595/> (дата звернення 07.01.2020).
9. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. дата оновлення 27.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення 02.01.2020).
10. Неформальна освіта в Україні, вимір можливостей: результати соціологічного дослідження. URL: <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-0-7813-yak-transformuetsya-osvitniy-prostir-v-ukraini-rezultati-doslidzen> (дата звернення 05.01.2020).
11. Лазаренко О.О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми позитивного навчання: європейський приклад для України. *Філософія освіти*. Київ, 2011. Вип. 1–2(10). С. 255–265.

References

1. About education. Law of Ukraine dated 05.09.2017, № 2145-VIII, date updated 16.01.2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12>
2. Microsoft Daily (2016). *The most important thing for a successful career is communication skills and computer literacy*. Retrieved from <http://microsoftblog.com/en/2016/05/31/naygolovnishe-dlya-uspishnoi-karieri/>
3. Platonova, A. (2016). Informal education in culture: long-term contributions with high percentages Retrieved from <https://life.pravda.com.ua/culture/2016/03/29/209983/>
4. Lukyanova, L.B., Anishchenko, O.V. (2014). Adult education: a short terminology dictionary. Kyiv. Nizhyn: Lysenko M.M., 108 p.
5. Borovik, T.M., Ustichenko, S.V. (2019). Non-formal education as a component of the educational paradigm of our time. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*, 4: 5–10.
6. Terekhina, N. (2014). Theoretical and methodological foundations of non-formal adult education: American context. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10(44): 203–209.
7. Ogienko, O. (2009). Trends in Adult Education Development in the Scandinavian Countries (second half of XX century). (Doctor Sciences in Pedagogy Dissertation). Kyiv. 44 p.
8. Pavlik, N. (2016). Foreign experience of organizing non-formal education *Scientific notes. Psychological and Pedagogical Sciences Series*, 1: 264–273.
9. The order of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 21.08.2019 № 800. Date of updating 27.12.2019. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>.
10. Non-formal education in Ukraine, measuring the opportunities: results of a sociological survey Retrieved from <http://www.dut.edu.ua/en/news-1-0-7813-yak-transformuetsya-osvitniy-prostir-v-ukraini-rezultati-doslidzen>
11. Lazarenko, O. (2011). The philosophy of adult education in the context of the practical lifelong learning paradigm: a European example for Ukraine. *The philosophy of education*, 1–2(10): 255–265.

BOROVYK Tatiana,

Senior Lecturer of Economics, Entrepreneurship and Marketing Department,
Cherkasy State Business College

USTYCHENKO Svitlana,

Head of the Language Center "Lingua Hub",
Cherkasy State Business College

KRAVCHENKO Liana,

Lecturer of Economics, Entrepreneurship and Marketing Department,
Cherkasy State Business College

NON-FORMAL EDUCATION OF ADULTS AS A COMPONENT OF THE "LIFELONG LEARNING" CONCEPT

Summary. Introduction. Transformational processes occurring in the Ukrainian socio-economic space have been making significant changes to the educational concept. In particular, the Law on Education stipulates that "a goal of the education is the comprehensive development of the human being as a personality, the formation of

competences necessary for the successful self-realization, raising the educational level of citizens." Achieving this goal is possible through the realization of the right to "obtain lifelong learning."

A number of scientific works by Ukrainian and foreign researchers are devoted to the study of non-formal educa-

tion: V. Davydova, L. Lukyanova, O. Vasylenko, O. Ogienko, N. Pavlyk, S. Zinchenko, O. Shapochkina, L. Sigaeva, N. Terekhina, O. Reitblatt, D. Sidorov, I. Biryukova, N. Lytvynova, T. Mukhlayeva, etc.

The concept of "one education – for the whole life", which had been used for many decades in the Ukrainian management practice, has been replaced by the other one – "lifelong learning", which corresponds to the key competencies required in the modern labor market: cross-disciplinary knowledge (ability to understand and apply knowledge from different disciplines); collaboration (ability to work productively in a team); planning and organization skills; ability to solve complex problems based not only on professional skills, but also on intelligence and life experience; critical thinking; emotional intelligence.

The system of non-formal education through the use of various forms and methods is entrusted with the following tasks:

- compensation for lack of knowledge (for objective and subjective reasons), regardless of educational attainment, age, etc.;
- adaptation to changes in the socio-economic space;
- development of creative and professional potential.

The concept of "non-formal education" came into circulation in the 1960s and has become widespread in various countries. Specifically, in the United States, adult education in the American educational space is explained as a multifunctional, complex, flexible and multifunctional system aimed at helping people meet educational needs and adapt to changing of a socio-economic environment. In the Scandinavian countries, non-formal education is seen as complex, non-linear, open, self-organizing sociopedagogical systems aimed at meeting social, professional and personal educational needs. The European Union's non-formal education strategy aims to develop non-formal education systems, the results of which can be transformed into a formal system of professional development of personnel. Today in Ukraine, non-formal education is an "addition" to the already existing professional knowledge. The main reasons for propelling non-formal education are professional development, personal growth, higher earnings, leadership requirements, and more.

To summarize the interconnections of types of education in the "lifelong learning" system, we have created a pyramid of educational needs that reflects the evolutionary movement of knowledge acquisition: from bottom-up to the top. The first three stages are obtaining formal educa-

tion, the next two are non-formal education, the second component can also be attributed to self-education, the top is informal education. The movement to the top symbolizes the professional development of a specialist, the accumulation of experience and its application. To meet educational needs, an employee uses different forms and types of education, nevertheless, it has been proven by theorists and practitioners that more efforts and time to develop professional competences are taken in the field of non-formal education.

The purpose of the article is to study the role and place of non-formal education in the concept of "lifelong learning" in the Ukrainian educational space.

The methods are comparison, explanation, abstraction, empirical analysis and syntheses, a combined method of similarity and divergence.

Results. Thus, the formation of a new educational paradigm in Ukraine, which provides for the implementation of the "lifelong learning" concept, has gained social, political and state recognition, which is characterized by the gradual development of legal, scientific and methodological and organizational support. Non-formal education, which is a continuation of formal education and extends the boundaries of professional growth, plays a key role in this process.

Originality. The authors analyse the evolution of the concept of "non-formal education" and outline the main approaches to building a system of non-formal education in the United States, Scandinavian and European countries. The key competencies of specialists in the nearest future are identified and an attempt is made to build a logical structure of the interconnections of types of education through the construction of a pyramid of educational needs.

Conclusions: We plan to carry out further studies in the field of non-formal education systematizing educational institutions operating in the Ukrainian market and consider how their offered services meet consumers' needs and how the acquired competencies of consumers meet the market requirements.

Keywords: adult education; formal education; non-formal education; professional growth; educational paradigm; pyramid of educational needs; traditional and innovative forms of advanced training.

Одержано редакцією 10.01.2020
Прийнято до публікації 29.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-36-41
ORCID 0000-0003-0446-6177

БЕЛІКОВ Олександр Валентинович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: 888ololo@gmail.com

УДК 37.013:001.83(045)

НАУКОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Проаналізовано сутність понять «комунікація», «наукова комунікація», «засоби наукової комунікації» та різних підходів до розуміння наукової комунікації (соціологічний, інформаційний), наукову комунікацію в педагогічній науці як професійно спрямований інформаційний обмін у науково-педагогічному співтоваристві, що відбувається за допомогою різних засобів передачі та отримання науково-педагогічної інформації.

Акцентовано увагу на тому, що сучасні форми наукової комунікації відкривають величезні перспективи для наукової та дослідницької діяльності, для розвитку вченого як професіо-

нала у своїй галузі та для підтримки його конкурентоспроможності на науковому ринку.

Ключові слова: наукова комунікація; комунікація; наука; технології Інтернету; наукові журнали.

Постановка проблеми. Процеси активного оновлення суспільства помітно змінюють і вимоги до інформації, пов'язаної з розвитком педагогічної науки. У зв'язку з цим зростає роль наукової комунікації, зокрема періодичної преси як своєрідного комунікатора наукових знань, що сприяє

поширенню інформації, забезпечуючи спілкування між суб'єктами суміжних і віддалених галузей знань, а також формування наукового світогляду, громадської думки з життєво важливих проблем розвитку науки й техніки, суспільства, сприяючи інтелектуалізації суспільства.

Особливо значущою окреслена проблема стає в аспекті претензій сучасних вітчизняних дослідників щодо входження до світової наукової спільноти, вимогами якої є і елементарні, на перший погляд, – вільне володіння англійською мовою, і принципові вміння здійснювати наукову комунікацію, реагувати на позицію опонента, прислухатись до експертних думок тощо. Зважаючи на це, вважаємо необхідним зупинитись на характеристичній наукової комунікації як складника педагогічної науки.

Теоретико-методологічні засади дослідження наукової комунікації закладено в працях із філософії, соціології, наукознавства, документознавства та історії науки зарубіжних і вітчизняних учених У. Гарвея, Р. Гіларевського, Г. Доброва, Г. Дюментона, С. Іванова, О. Коновця, О. Корінного, Р. Кочеровця, С. Кулешова, Е. Мирського, О. Мирської, Дж. Прайса, В. Садовського, С. Саяпіної, О. Чорного та ін.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної науки посилено увагу вчених до проблем використання інтернет-технологій як засобу наукової комунікації (В. Борщев, Н. Зайченко, С. Іванов, Л. Калашникова, Н. Копитова, І. Кучма, О. Лаврик, С. Матвєєва, С. Хічкок, Г. Шемаєва та ін.). Особливості педагогічної та професійної комунікації в академічних інтернет-співтовариствах репрезентовано в публікаціях І. Розіної. У дисертації Т. Косенко проаналізовано роль електронного педагогічного журналу як засобу забезпечення якості науково-дослідницької діяльності педагогів. Дослідницею Н. Хміль схарактеризовано розвиток засобів наукової комунікації як складника педагогічної науки в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття).

Проблематику наукової комунікації розглянуто в студіях таких дослідників, як О. Брагіна, О. Видрін, І. Москальов. Автори підкреслюють важливість і актуальність розвитку сучасних форм наукової комунікації в сучасному суспільстві.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів учених на наукову комунікацію як складника педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці категорія «наукова комунікація» (далі НК) стала предметом наукового дослідження. Наукова комунікація – обмін науковою

інформацією (ідеями, знаннями, повідомленнями) між ученими і спеціалістами. Сучасні автори теорії комунікації К. Шеннон та У. Вівер подають таке визначення комунікації: «Це всі дії, коли один розум впливає на інший».

З позиції філософії наукова комунікація – соціальний процес, який відображає суспільну структуру й виконує в ній об'єднувальну функцію. Вона становить функційну підсистему в рамках системи руху наукової інформації для отримання нового знання, співавторства, передавання одержаної інформації іншим спеціалістам, популяризації, практичного використання знань [1].

Наукову комунікацію з позиції соціологічного підходу розуміють як пізнавальні та соціальні відносини, що відбуваються всередині наукового співтовариства для створення та використання наукового знання, обміну науковою інформацією, надання колективної оцінки науковій праці [2].

Ми враховуємо думку Г. Шемаєвої, що «наукова комунікація – це основний інструмент стратегії та практичної реалізації наукових розроблень; це складна багаторівнева система: комунікація як передача наукової інформації шляхом публікацій; комунікація як вплив наукових шкіл і об'єднань на розвиток суспільства; комунікація як професійна взаємодія науковців; комунікація як засіб обміну інформацією; використання законодавчої бази як основи розвитку наукових комунікацій. Комунікативні процеси сприяють підвищенню рівня наукових досліджень, ефективності впровадження результатів науково-дослідних робіт у практику» [3].

О. Мирська зауважувала, що «під системою наукових комунікацій слід розуміти сукупність усіх публікацій, можливостей, випадків, інституціональних угод, домовленостей та звичаїв, які прямо чи опосередковано впливають на передачу наукових повідомлень між ученими» [4].

Наукову комунікацію Б. Старостін визначає як «творчу взаємодію вчених у процесі їхньої роботи, професійне спілкування вчених». Тобто наукову комунікацію з позиції соціологічного підходу розуміють як пізнавальні та соціальні відносини, що відбуваються всередині наукового співтовариства для створення та використання наукового знання, обміну науковою інформацією, надання колективної оцінки науковій праці [2].

Аналіз сутності понять «комунікація», «наукова комунікація», «засоби наукової комунікації» та різних підходів до розуміння наукової комунікації (соціологічний – О. Мирська, Е. Мирський, В. Садовський

та ін.; інформаційний – Р. Гіляревський, О. Михайлов, О. Чорний та ін.) дозволив визначити наукову комунікацію в педагогічній науці як професійно спрямований інформаційний обмін у науково-педагогічному співтоваристві, що відбувається за допомогою різних засобів передачі та отримання науково-педагогічної інформації.

О. Видрин пропонує розрізняти нормативістський і дескриптивний підходи до аналізу наукової комунікації. На основі розмежування внутрішньої й зовнішньої комунікації в науці показується методологічна обмеженість логіко-нормативістського підходу та розглядаються можливості застосування семіотичного інструментарію для дослідження наукової комунікації [5].

Подібне ж різноманіття трактувань характеризує й поняття наукової комунікації. Ось тільки деякі з них. У «Філософському енциклопедичному словнику» під науковою комунікацією розуміється функційна підсистема в рамках системи руху наукової інформації. Наукова комунікація може проявлятися в низці форм: спілкування членів одного колективу або в рамках «невидимого коледжу», співавторство, передача інформації фахівцям з інших дисциплін, популяризація, трансляція знань в інженерно-прикладну сферу для практичного використання.

У «Новій філософській енциклопедії» замість поняття наукова комунікація вживається поняття комунікація в науці, яка визначається як сукупність видів професійного спілкування в науковому співтоваристві, один з головних механізмів взаємодії дослідників і експертизи отриманих знань. При такому трактуванні всю увагу з акцентовано на відносинах усередині наукового співтовариства, а взаємодія наукового співтовариства із зовнішніми агентами ігнорується.

Звернемо увагу на характеристику підходу, що мав місце в галузі інформатики кінця 70-х рр., у якому використовувався термін «наукова комунікація», близький до сучасного розуміння професійної комунікації. Цей підхід раніше охарактеризований Н. Вінером, який уважав, що наукова комунікація є основним механізмом існування й розвитку науки, тому вчені повинні мати можливість обмінюватися думками з іншими вченими, щоб результати, які стали класичними в одній галузі, були відомі в суміжній. Початок цьому підходу було покладено в 1968 р. О. Михайловим, О. Чорним і Р. Гіляревським, які локалізували сучасну їм інформатику одним предметом вивчення – науковою інформацією,

її структурою та спільними властивостями; закономірностями всіх формальних і неформальних процесів наукової комунікації (внутрішніх і зовнішніх), тобто розглядали інформатику як «сукупність процесів уявлення, передачі й отримання наукової інформації». При цьому ніякі інші види соціальної комунікації (наприклад, масової, економічної, політичної тощо) у розрахунок не бралися [6].

Наукова комунікація, суть якої полягає в обміні інформацією, становить ядро професійної діяльності вчених. І чи не найважливішу роль у забезпеченні цього процесу відіграє наукова періодика, насамперед, наукові журнали. Саме вони, ці «провідники нового в науці і техніці» (Ю. Ліхтенштейн), у нинішніх умовах взяли на себе непрості функції оприлюднення нових досягнень у різних галузях науки, підтримання дистантного діалогу між окремими науковцями, забезпечення неперервності та спадкоємності наукових досліджень [7].

Зокрема, наукові педагогічні журнали: 1) забезпечують наукову освітню спільноту новинами щодо вітчизняних та зарубіжних наукових розробок; 2) концентрують матеріали, які б за інших обставин були розпорошені через публікацію в індивідуальних працях; 3) дозволяють науковцям і всім зацікавленим зорієнтуватися в перебігу певного наукового дослідження ще до знайомства з матеріалами про завершену роботу; 4) сприяють розвитку педагогічної науки, забезпечуючи її відносно недорогими каналами комунікації; 5) спонукають учених до публікації своїх праць; 6) слугують форумом для безперервної критичної оцінки наукових гіпотез і теорій.

Особливого значення набуває роль новітніх комунікаційних технологій Інтернету, зокрема: електронної пошти, скайпу, чатів, форумів, відеоконференцій, хмарних технологій і, звичайно, соціальних мереж, що служать для взаємозв'язків широкого науково-педагогічного загалу.

Сьогодні більшість інформаційних ресурсів, маркетингові послуги, інформаційний бізнес, онлайн-спілкування переноситься в той віртуально-комунікаційний простір, де, з одного боку, можна висловлювати думки, з другого, – здійснювати вплив на користувачів, формувати суспільні відносини, що здійснюються в колі різних спільнот, об'єднань, урядових порталів і пересічних користувачів.

Електронні технології створюють нові можливості для ділового та особистого спілкування, що значно покращує робочий процес. Зазначимо унікальність «хмарних технологій». Це новація інформаційної га-

лузі, яка може стати в нагоді для створення інформаційної інфраструктури. Хмарні технології забезпечують користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера й використання його програмного забезпечення в он-лайн режимі. Хмарні технології допомагають в організації роботи різних установ: освіти, культури, охорони здоров'я, соціального забезпечення тощо.

У роботах Е. Мирського, В. Онопрієнка, В. Садовського здійснюється дослідження комунікаційних процесів у науці, відбувається аналіз різних видів і форм спілкування учених («формальної та неформальної комунікації», «первинної і вторинної комунікації», «безпосередньої та опосередкованої комунікації», «запланованої та спонтанної комунікації» тощо).

У працях У. Гарвея, Г. Дюментона, Нам Ліна висвітлено роль наукових комунікацій у поширенні науково-технічних досягнень та їх вплив на організацію науковими співтовариствами фундаментальних досліджень; Д. де Прайс висуває гіпотезу «невидимих коледжів», які виникають на основі міжособистісних та міжгрупових робочих контактів, що підтримуються вченими в процесі проведення наукових розвідок; своєю чергою, Дж. Коул і Д. Крейн вивчають механізми впливу наукових комунікацій на процес наукових досліджень.

Комунікація в науці є складною цілісною системою, різноманітні компоненти якої (формальні, неформальні, усні, письмові, міжособистісні, масові тощо) настільки тісно пов'язані між собою, що будь-яка спроба дослідження одного з них чи навіть кількох, без урахування решти, заздалегідь є неадекватною. Більше того, сама ця цілісна система є продуктом історичного розвитку, і поділ її на окремі компоненти в той чи той період має сенс лише в рамках системи загалом. Відповідно і склад кожної компоненти цієї системи в різні історичні періоди виглядає по-різному. Дослідження динаміки зміни цих компонентів у культурно-історичному вимірі дозволить виявити механізми їхнього впливу на наукову діяльність [5].

Як уже було сказано вище, комунікація в науці – це вид взаємин і спілкування вчених, і тому її можна розуміти як одну з умов процесу наукового пізнання. У процесі наукового спілкування вчених не лише відбувається рух інформації, а й устанавлюються певні соціальні відносини – вирішуються питання про пріоритет, науковий престиж, відбувається стратифікація наукового співтовариства, причому форма і багатоманітність соціальних відносин є специфічними для різних рівнів об'єднання

вчених – починаючи лабораторією та інститутом і закінчуючи сукупністю вчених якоїсь дисципліни чи науковим співтовариством загалом. Отже, колективний характер суб'єкта наукової діяльності, її залежність від організаційних форм науки призводить до визнання справжнім суб'єктом пізнання наукового співтовариства. Залежно від цих вимог і очікувань учений організує свою роботу, визначає проблеми, збирає інформацію. Так починає виникати і формуватися стиль мислення наукового колективу і стає зрозумілою важливість наукових комунікацій.

На закінчення зазначимо, що головною проблемою наукової комунікації на цьому етапі розвитку сучасного українського суспільства, на наш погляд, є необхідність її постійного стимулювання, розвитку, «підживлення». Адже наукова комунікація не закінчується публікацією статті, а зовсім навпаки – це тільки початок практики наукової комунікації дослідника. Відповідно, наукове співтовариство потребує і зацікавлене в розвитку, упровадженні у свою дослідницьку діяльність нових форм, стратегій наукової комунікації. Сучасні форми наукової комунікації відкривають величезні перспективи для наукової та дослідницької діяльності, для розвитку вченого як професіонала у своїй галузі, і для підтримки його конкурентоспроможності на науковому ринку.

Можна назвати такі основні тенденції розвитку українських наукових педагогічних комунікацій: роль наукових комунікацій у розвитку педагогічної науки загалом зростає; основними бар'єрами наукових комунікацій є економічні, мовні та організаційні; обсяги використання потенціалу, що надають новітні інформаційно-комунікаційні технології, поки що нижче світового рівня: використовується невеликий спектр можливих практик інтернет-комунікацій (брак знання іноземних мов, низька залученість до відповідних комунікаційних практик, недостатня мотивація); кількісне, але не якісне зростання показників функціонування комунікацій (публікацій, конференцій); зміщення протягом останнього десятиліття міжнародних наукових контактів України з розвиненими країнами, що, з одного боку, загрожує втратою кадрів, з іншого, – має в останні роки тенденцію до «маятникової» міграції науковців, яка корисна науці країни; наявність проблем в організації формальних інформаційних зв'язків у країні та тенденція до самостійного вирішення їх науковцями за рахунок розвитку неформальної сфери комунікацій та власної комунікаційної активності в науковому полі; поступове

збільшення діяхронійного розриву комунікацій; важливою залишається циркуляція неявного знання (що забезпечує нерозривність досвіду наукових шкіл) [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Засоби наукової комунікації в педагогічній науці – це сукупність доступних ресурсів (різні форми, способи, методи та технічні засоби), які дозволяють членам науково-педагогічного співтовариства ефективно здійснювати обмін та поширення науково-педагогічної інформації. Ці засоби розглядаються як складна система, що діє відповідно до інформаційних потреб науково-педагогічного співтовариства. За характером обміну науковою інформацією (офіційний або неофіційний) між членами науково-педагогічного співтовариства засоби наукової комунікації в педагогічній науці розподіляються на засоби формальної, напівформальної та неформальної наукової комунікації.

Список бібліографічних посилань

1. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: учебник. Москва: Экзамен, 2005. С. 418–420.
2. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Михайлов, 2006. С. 151.
3. Шемаєва Г. Роль професійних об'єднань в інформаційному забезпеченні розвитку науки. *Вісник книжкової палати*. 2005. № 7. С. 16.
4. Мирская Е.З. Коммуникация в науке. *Вопросы философии*. 1969. № 8. С. 104.
5. Выдрин О.В. Научная коммуникация: к методологии исследования. *Вестник Челябинского государственного университета: Философия. Социология. Культурология*. 2009. № 42 (180). Вып. 15. С. 112–117.
6. Розина И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических Интернет-сообществах. *Актуальные проблемы теории коммуникаций*. СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2004. С. 314–331.
7. Зелінська Н.В. «Традиційна» періодика у системі сучасної наукової комунікації: тенденції та перспективи. *Наука України у світовому інформаційному просторі*. Київ: Академперіодика, 2011. Вип. 5. С. 20–27.
8. Горбенко Я.О. Тенденції розвитку наукових комунікацій в сучасній Україні. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2009. №881. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. Бул. 24. С. 167–174.

References

1. Ushakov, E.V. (2005). Introduction to philosophy and methodology of science: textbook. Moscow: Exam [in Rus.].
2. Sokolov, A. V. (2006). General theory of social communication: teaching manual. SPb.: Mikhailov [in Rus.].
3. Shemaieva, H. (2005). Role of professional associations in information support for the development of science. *Bulletin of Book Chamber*, 7: 16 [in Ukr.].
4. Mirskaia, E.Z. (1969). Communication in science. *Issues of Philosophy*, 8: 104 [in Rus.].
5. Vydrin, O.V. (2009). Scientific communication: to the research methodology. *Bulletin of Chelyabinsk State University: Philosophy. Sociology. Culturology*, 42(180), 15: 112–117 [in Rus.].
6. Rozina, I.N. (2004). Pedagogical and professional communication in academic online communities. *Topical Problems of Theory of Communication*. SPb: Publisher of SPb SPU. 314–331 [in Rus.].
7. Zelinska, H.B. (2011). “Traditional” periodicals in the system of modern scientific communication: trends and prospects. *Science of Ukraine in the World Informational Space*, 5: 20–27. [in Ukr.].
8. Horbenko, Ya.O. (2009). Trends in the development of scientific communications in modern Ukraine. *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazina*, 881; *Sociological studies of modern society: methodology, theory, methods*, 24: 167–174 [in Ukr.].

BIELIKOV Oleksandr,

Postgraduate of Pedagogy of Higher School Department,
SHEI «Donbas State Pedagogical University»

SCIENTIFIC COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Summary. Introduction. The processes of active renewal of society are significantly changing the requirements for information related to the development of pedagogical science. In this regard, the role of scientific communication, in particular, the periodical press as a kind of a communicator of scientific knowledge grows and contributes to the dissemination of information, ensuring communication between subjects of related and distant fields of knowledge, as well as the formation of the scientific worldview, public opinion on vital development problems of science and technology, society, contributing to the intellectualization of society.

Purpose. The purpose of the article is to highlight the scholars' ideas on scientific communication as a component of pedagogical science.

Results. The analysis of the essence of the concepts of “communication”, “scientific communication”, “means of scientific communication” and different approaches to understanding scientific communication (sociological – O. Myrska, E. Myrskyi, V. Sadovskyi, and others; informational – R. Hiliarevskyi, O. Mykhailov, O. Chorny, and others) has allowed defining scientific communication in pedagogical science as a professionally directed information exchange in the scientific-pedagogical community, which occurs through various means of

transmission and receipt of scientific-pedagogical information.

Scientific communication, the essence of which is the exchange of information, is the core of the professional activities of scientists. And the most important role in ensuring this process is played by scientific periodicals, first of all, by scientific journals. It is they, these “leaders of the new in science and technology” (Yu. Likhtenshtein), under the present conditions, have assumed the difficult functions of promulgating new achievements in various fields of science, maintaining a distant dialogue among individual scientists, ensuring the continuity and succession of scientific investigations.

Of particular importance is the role of the latest communication technologies of the Internet, in particular: e-mail, Skype, chats, forums, video conferences, cloud technologies, and of course social networks that serve for the interconnection of the broad scientific-educational community.

Communication in science is a complex holistic system, the various components of which (formal, informal, oral, written, interpersonal, mass, etc.) are so closely interconnected that any attempt to study one or even more of them without taking into account the rest is not adequate in advance. Moreover, this holistic system

itself is a product of historical development, and its division into separate components in one way or another makes sense only within the system as a whole. Accordingly, the composition of each component of this system in different historical periods looks different. Studying the dynamics of change of these components in the cultural-historical dimension will reveal the mechanisms of their influence on scientific activity.

Conclusions. The means of scientific communication in pedagogical science is a set of available resources (various forms, methods, techniques, and technical means) that allow the members of the scientific and pedagogical community to efficiently exchange and disseminate scientific and pedagogical information. These

means are seen as a complex system that operates in accordance with the information needs of the scientific and pedagogical community. By the nature of the exchange of scientific information (official or unofficial) among the members of the scientific-pedagogical community, the means of scientific communication in pedagogical science are divided into the means of formal, semi-formal and informal scientific communication.

Keywords: scientific communication; communication; science; Internet technologies; scientific journals.

Одержано редакцією 21.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-41-45
ORCID 0000-0002-2116-3584

МЕХРАЛИЕВА Ульвия Бахтияр гызы,

доктор философии по педагогике, доцент,
Бакинский славянский университет, Азербайджан
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 37.014:37.015.311(479.24)(045)

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА О ВСЕСТОРОННЕМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются основные понятия азербайджанской народной педагогики, воспитательные идеи «Китаби-Деде Коркут». Раскрывается сущность азербайджанского национального воспитания как целостной системы, ключевые компоненты национального воспитания.

Ключевые слова: этнос; нация; традиции; обычаи; воспитание; общая педагогика; детские игры.

Постановка проблемы. В статье уделяется внимание проблемам всестороннего воспитания подрастающего поколения, воспитательных требований, которые реализуются в таких его формах, как воспитание уважения к семейным ценностям, формирование патриотических чувств – любви к родине, готовности к ее защите.

Цель исследования. Охарактеризовать цель, задачи, содержание, формы, средства и методы народного воспитания, совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, нашедшие отражение в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх.

Изложение основного материала. Азербайджанский народ имеет многовековую и богатую историю. С глубокой древности на территории Азербайджана возникали, развивались и приходили в упадок различные этносы, но неизменным оставалось одно – старшее поколение обучало младшее поколение умению жить и трудиться на этой земле.

Наличие в общинах стариков закрепляло за ними роль воспитателей. Именно они являлись хранителями коллективного опыта, и менее других взрослых членов общи-

ны, занятые в силу своих возрастных особенностей в трудовом процессе, руководили приобщением детей к культурным ценностям своего времени [1; 2; 3]. Из века в века передаются нормы и правила поведения, обычаи и традиции, запреты и увещевания.

Эти мысли, убеждения и суждения людей по различным вопросам воспитания, сложившиеся в ходе исторического развития в обобщенной форме сохранились в азербайджанском устном народном творчестве. В азербайджанских мифах, легендах, сказках [4], дастанах, пословицах и поговорках [5], в песнях и играх, наставлениях и анекдотах отражены идеалы героизма, добра, справедливости и ума, которые формировали нравственные и эстетические представления азербайджанцев разных эпох.

Этнографические, фольклорные и исторические материалы Азербайджана дают основание утверждать, что семья свято чтит продолжение своего рода, что дети были основой семьи. В воспитании детей главная роль принадлежала родителям. «Отчий дом – очаг воспитания», «Каков сад, таковы и плоды», – говорили в народе. Мысль о том, что «Мне дорог мой ребенок, но его воспитание ещё дороже» является основополагающей в азербайджанской народной педагогике. Понятие «воспитание» в представлении нашего народа означает вырастить ребёнка и довести его до совершенства не только в смысле «совершеннотетия», но и в смысле формирования совершенной личности. В понятие совершенной личности входило развитие физи-

ческое, нравственное, трудовое, умственное и эстетическое [1; 2].

Чтобы выжить в жесточайших условиях необходимым было крепкое здоровье, храбрость, мужество, ловкость, смелость, поэтому воспитание воина и охотника была первейшей задачей физического воспитания.

Пословицы и поговорки дают нам представления об этом:

- Чисто жить – здоровым быть.
- Больше положенного не ешь.
- С солнцем спи и с солнцем вставай.
- Поменьше плова – голова здорова.

В азербайджанской народной педагогике [6] основным средством физического развития ребёнка является труд. Детям приходилось помогать родителям в приготовлении пищи, в уборке местожительства, в обработке земли, заготовке сена, в уходе за животными, в жатве и др. Чем старше становились дети, тем шире и сложнее становился круг их трудовых обязанностей. Труд был не только источником материальных благ, но в процессе труда формировались у детей положительные нравственные качества, такие как добросовестность, трудолюбие, уважительное отношение к людям труда. Вот, что мы находим в азербайджанских пословицах и поговорках о труде и его значении:

- Труд накормит и напоит.
- Дерево славится плодами, а человек – трудом.
- Мужчиной будь, из камня хлеб добудь.
- Покажи себя не на слове, а на деле.
- Для умелой руки все работы легки и др.

В азербайджанской народной педагогике [6] важное место отводится умственному воспитанию детей. «Разуменье в каждом деле – признак зрелого ума», – говорят в народе. Согласно идеям азербайджанской педагогики быть умным, значить уметь отличать хорошее от плохого, доброе от злого, прислушиваться к старшим, уметь быть осторожным, уметь предотвратить беду, приобретать не мечом, а разумом, во всех делах быть благоразумным, рассудительным, уметь видеть ошибки свои и чужие и др.

Высоко оценивается ум в народе, свидетельство тому пословицы и поговорки наших предков, которые актуальны и сегодня:

- Не от большой головы польза, а от большого ума.
- Не одежду, а ум украшать надо.
- Ум сильнее силы.

- Знание приобретается старанием, а не состоянием.
- Сам не знаешь, спроси у знающего.
- Не стыдно не знать, а стыдно не учиться.
- И красавице ум не помеха и др.

Для умственного воспитания детей пользовались сказками, легендами, притчами, пословицами и поговорками и др. Вместе с тем обладание знаниями об окружающей среде и явлениях природы не являются самоцелью. Образование необходимо, но оно не достаточно [7]. Если человек не уважает другого человека, оскорбляет и унижает его, не выполняет этические нормы поведения, принятые в определенном обществе, то он не может считаться человеком. «Человеку нужна человечность», – гласит народная мудрость. А в понятие «человечность» входят такие нравственные качества, как патриотизм, порядочность, скромность, дружба, доброта, сострадание и др. В основу жизни положены следующие народные наставления, раскрывающие истинный смысл нравственного воспитания.

- Говори правду – правда выручит.
- Помогай другим и беда минует тебя.
- Без глаз прожить можно, без Родины нет.
- На чужбине не бывал – цену Родине не знал.
- Доброму совету цены нет.
- Горше плачет тот, кто не слушает старших.
- Благородство не в предках, а в самом человеке.
- Чем друг дурак, лучше умный враг и др.

Большой воспитательный потенциал заключён в наставлениях, которые определяют очень конкретно как вести себя в том, или ином случае. Например: «Протяни руку помощи упавшему», «Не говори за глаза о человеке, а если есть, что сказать, то говори ему в лицо», «Делай добро, беги от худа, не попрекай сделанным добром», «Будь подальше от сплетников, наушников, от них всё зло» [8].

На протяжении многих веков в народе формировались свои основы красоты и эстетического воспитания. Яркие азербайджанские ковры, прекрасное прикладное искусство, вышивки золотом и серебром, прекрасные мелодии, ашугские стихи, песни, баяты, танцевальные мелодии, праздничные и свадебные церемонии наглядно демонстрируют, что эстетическое воспитание подрастающего поколения было в центре внимания народа во все времена.

В народных изречениях «Красавица должна быть умной», «Человек внешне должен быть элегантным, а внутренне – нежным» выражена мысль о необходимости эстетического и интеллектуального совершенства. Материалы азербайджанской народной педагогики говорят о том, что венцом красоты народ считает человека: «Человека-венец природы», а «Красота – венец человечества». Детей называли названиями красивых цветов или явлений природы – Лаля (тюльпан), Рейхан (базилик), Гюнеш (Солнце), Улдуз (звезда) и др. [9]

В народной педагогике Азербайджана, верно, отмечается влияние окружающей среды и наследственности на воспитание и развитие личности. Влияние среды на характер человека выражены в пословицах: «Преследованием можно достойного человека превратить в злодея», «Трава прорастает на своих корнях», «На солончаке колос не вырастет», «Черное от стирки не побелеет» и др. Вместе с тем отмечается, что при нормальных условиях и гуманном отношении можно перевоспитать даже самого трудного ребёнка. «Порой из колючек вырастает роза» – говорят в народе [10].

Большое место в азербайджанской народной педагогике отводится вопросам экологического воспитания. Бережное отношение к природе, внимательное отношение к хлебу, находят своё отражение в народных высказываниях-поверьях. В народе говорят, что гранаты, яблоки, груши являются деревом желания каждого человека. Кто будет их выращивать, у того исполнятся все желания, Кизил, тополь, инжир считаются священными деревьями, их нельзя рубить, сжигать. Кто убивает много дичи, в его доме не будет изобилия. На мешки с зерном нельзя садиться – исчезнет изобилие. Ни хлеб, ни рис не должен быть на полу-исчезнет изобилие.

Азербайджанские пословицы, поговорки, наставления всегда кратки, лаконичны, но по ёмкости мысли очень глубоки. Все они имеют поучительный характер и являются народными кодексами поведения. Четкость и образность языка пословиц, поговорок, наставлений делают их запоминающимися и легко используемыми в жизни.

У азербайджанцев пословицы и поговорки называются «аталар сёзю», что означает «слова отцов» или «слова предков». Это краткие изречения, в которых отражена мудрость народа, его мировосприятие и миропонимание. Мысли, высказанные в пословицах и поговорках – результат наблюдений и житейского опыта многих поколений. Тематика пословиц и поговорок так же многообразна, как и сама жизнь.

Большинство пословиц и поговорок представляют собой неписанные законы взаимоотношений к Родине, понятия о добре и зле, о методах и средствах воспитания, представления о мироздании и религии, о красоте окружавшего мира, о труде и др. Именно краткие и понятные пословицы и поговорки усваивались детьми запоминались и служили руководством в повседневном поведении. Песни – одно из самых массовых средств воспитания в азербайджанской народной педагогике. Бытовали колыбельные, трудовые, обрядовые (календарно-обрядовые; семейно-обрядовые; свадебные, плач, причитания и др.). Каждый образец этих песен имел не только эстетическое, но и воспитывающее влияние на детей.

Образец колыбельной:

*Спи, малыш, расти скорей,
Сердце матери согрей,
Будь, мой маленький сынок,
Всех храбрей и всех добрей.*

Образец праздничной песни:

*Лампу в нише я зажгла,
Стала комната светла.
Этот праздник к нам придёт,
Счастье нам Новруз несёт.*

Образец обрядовой песни:

*О, волшебная трава,
Брось во врагов ты семена.
Кто посмотрит только косо,
Пусть ослепнут их глаза.*

В формировании личности ребёнка большую роль играли такие факторы как развитие речи, навыки правильного произношения, увеличение запаса слов. Эта потребность удовлетворялась считалочками, скороговорками, четверостишьями, которые легко запоминались детьми, и дети с удовольствием пользовались ими.

Большое развитие детей происходит в детских играх. Детские игры способствуют физическому и нравственному развитию детей, развивают смекалку. Детские игры бывают ролевые, групповые и др. К ним относятся «Бановша», «Самандар» и др.

Образец детской считалочки:

*Один, два рубим дрова,
Три, четыре – руки шире.
Пять, шесть – на пол сесть,
Семь, восемь – сено косим
Девять, десять – время сеять.*

Эта считалочка наглядно показывает, что она имеет воспитательно-обучающий характер, что она учит детей счёту, трудолюбию, способствует физическому развитию. Одной из устных форм воспитания азербайджанского народа является баяты – лирические четверостишья. Эти баяты вбирают в себя и грусть и утешение, учат

уму-разуму, способствуют формированию положительных представлений у детей.

Образцы баяты:

*Сад посадишь – зацветет,
И песок не заметёт.
Тот. Кто пчёлами не кусан,
Оценить не сможет мёд.*

Сказки являются одной из самых распространенных форм воспитания детей. Дети учатся поступать так, как любимые герои, учатся различать добро и зло. Так в сказках «Старик и лев» утверждается вера в то, что «сила ломает всё, но ум ломает силу». Очень многие сказки формируют у детей любовь к Родине. Герои «Сказки про Муртуза», «Семь братьев и одна сестра» приходят к выводу о том, что жить и умереть на Родине – великое благо.

Большую ценность в воспитании детей на протяжении многих веков играет азербайджанский героический эпос – «Китаби Деде Горгут», «Кор оглы», «Гачаг Неби» и др.

«Китаби Деде Горгут» является блестящим образцом этнопедагогики азербайджанского народа. Дошедшая до нас рукопись относится к XI столетию. В этом эпосе нашли своё отражение не только жизнь, нравы, обычаи и традиции древнейших наших предков-Огузов, но и богатейший опыт воспитания и передачи знаний старшего поколения младшему. Среди Огузов был всезнающий Горгут-ата-старейший мудрец, по наставлениям которого жило всё племя. Горгут-ата говорил: «Если не помолиться богу, дело не удастся», «Без того, чтобы настал смертный час никто не умрет», «Гордых людей бог не любит, в горделивом нет ума», «Дочь без примера матери наставления не примет, сын без примера отца угощение не устроит» и др. Многие изречения Деде Горгута и сейчас бытуют у азербайджанцев в виде поговорок и пословиц.

Дастан «Кёр оглы» – это героическая поэма, относящаяся к XVI веку. Главный герой этого дастана Кёр оглы – борец за народное счастье и исторически реальное лицо, который отличился тем, что беззаветно любил свою Родину и служил ей. Дастаны характерны тем, что на протяжении многих веков они передавались устно из поколения в поколение, создавая образ легендарного героя для молодежи, героя которого народ указывал в качестве образца для поведения и мышления. Сохранившиеся в дастанах педагогические реалии являются отражением азербайджанской культуры вообще и педагогической культуры в частности.

Воспитание детей в древнейшие времена было тесно связано с выполнением обычаев. Обычаи синтезировали воспитание и обучение. Обычаи затрагивали чувства детей, формировали их сознание и влияли

на формирование характера детей. Исполнение культовых обрядов, как правило, было связано с пением, с декламацией, танцами, в которых воспевались народные идеалы. Детей учили владеть оружием, умению охотиться, умению переносить холод, голод, отсутствие питья, безупречному повиновению старшим, строгим соблюдением дисциплины и обычаев племени. Девушки также должны были продемонстрировать своё умение вести домашнее хозяйство.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Воспитательные идеи, имеющиеся в азербайджанском устном народном творчестве, составляют основу азербайджанской народной педагогики. Целью азербайджанской народной педагогики является всестороннее развитие личности. Источниками азербайджанской народной педагогики являются этнографические, исторические сведения о жизни азербайджанского народа, а также азербайджанское устное народное творчество. В содержание азербайджанской народной педагогики входит умственное, нравственное, физическое, эстетическое, трудовое, экологическое воспитание. Особенности азербайджанской народной педагогики являются азербайджанский язык, история и география Азербайджана, ее быт и уклад, нашедшие отражение в азербайджанском устном народном творчестве.

Формами и средствами воспитания в азербайджанской народной педагогике являются сказки, дастаны, пословицы, поговорки, баяты, детские игры, песни, стихи, загадки и др. Методами воспитания в азербайджанской народной педагогике являются приучение, внушение, наставления, убеждения, пример, поощрение, наказание и др.

Подводя итоги, можно отметить, что велико значение народной педагогики в деле воспитания молодого поколения через него развиваются богатство ума молодого поколения, всестороннее развитие и воспитание.

Все больше появляется детских учреждений, работающих с народными традициями, праздниками, играми, фольклором, приобщающих детей к национальным ремеслам, труду, обычаям и обрядам. Этот опыт требует изучения и обобщения.

Список библиографических ссылок

1. Гусейнзаде Р.А. Воспитание, образование и педагогическая мысль в древнем и раннесредневековом Азербайджане. Баку, 2007
2. Антология педагогической мысли Азербайджана. М.: Педагогика, 1989.
3. Гашимов А.Ш., Садыгов Ф.Б. Азербайджанская народная педагогика. Баку, 1993.
4. Антология азербайджанского фольклора. Баку, 1968.

5. Азербайджанские пословицы и поговорки. Баку, 1959.
6. Гашимов А.Ш. Некоторые вопросы азербайджанской народной педагогики. Баку, 1970.
7. Алиева С.А. Из истории просвещения Востока. Баку: Элм, 2000.
8. Бартольд В.В. Турецкий эпос и Кавказ. М., 1962.
9. Деде-Коркут. Баку, 1950.
10. Крылатая мудрость. Баку, 1950.
1. Huseynzadeh R.L. (2007). Education, education and pedagogical thought in ancient and early medieval Azerbaijan. Baku. (in Rus.).
2. Anthology of pedagogical thought of Azerbaijan (1989). Moscow: Pedagogy (in Rus.).
3. Gashimov A.Sh., Sadikhov F.B. (1993). Azerbaijan folk pedagogy. Baku. (in Rus.).
4. Anthology of Azerbaijani folklore (1968). Baku (in Rus.).
5. Azerbaijani proverbs and sayings (1959). Baku. (in Rus.).
6. Gashimov A.Sh. (1970). Some issues of Azerbaijani folk pedagogy. Baku. (in Rus.).
7. Alieva S.A. (2000). From the history of the enlightenment of the East. Baku: Elm. (in Rus.).
8. Bartold, V.V. (1962). Turkish epic and the Caucasus. Moscow (in Rus.).
9. Dede-Korkut. (1950). Baku. (in Rus.).
10. Winged Wisdom. (1950). Baku. (in Rus.).

MEHRALIYEVA Ulviyya Bakhtiyar,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Baku Slavic University, Azerbaijan

AZERBAIJANI PEDAGOGY ON THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Summary. The article discusses the basic concepts of Azerbaijani folk pedagogy, educational ideas "Kitabi-Dede Gorgud". The essence of Azerbaijani national education as an integrated system, the key components of national education is revealed.

The purpose of the study is to characterize the purpose, objectives, content, forms, means and methods of public education, the totality of pedagogical information and educational experience, which are reflected in oral folk art, customs, rituals, and children's games.

Originality. The article pays attention to the problems of comprehensive education of the younger generation, educational requirements that are implemented in such forms as the development of respect for family values, the formation of patriotic feelings - love for the motherland, readiness to protect it.

Results. The educational ideas available in Azerbaijani oral folk art form the basis of Azerbaijani folk pedagogy. The purpose of Azerbaijani folk pedagogy is the comprehensive development of personality. Sources of Azerbaijani folk pedagogy are ethnographic, historical information about the life of the Azerbaijani people, as well as Azerbaijani folklore.

Conclusion. The author comes to the conclusion that the great importance of public pedagogy in educating the young generation through it develops the wealth of the mind of the young generation, comprehensive development and education.

Keywords: ethnos; nation; traditions; custom; upbringing; general pedagogy; children's games.

Одержано редакцією 28.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-45-50
ORCID 0000-0003-4840-2001

ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри німецької філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: lilja85@ukr.net

ORCID 0000-0002-8770-1074

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: jasiaremcchuk@gmail.com

УДК 373.5.091.12:005.963.011.3-051(430)(045)

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ

Досліджено специфіку системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини. Окреслено провідні напрями післядипломної педагогічної освіти й підготовки педагогів у Німеччині. Обґрунтовано основні шляхи реалізації форм підвищення кваліфікації педагогів. Проаналізовано моделі дистанційного навчання. З'ясовано особливості навчання дорослих в Німеччині. Узагальнено теоретичні ідеї та практичний досвід реалізації процесу підвищення кваліфікації вчителів у федеральних землях Німеччини.

Ключові слова: педагог; навчання; вдосконалення; завдання; підвищення кваліфікації; післядипломна освіта; дистанційне навчання; курси.

Постановка проблеми. Після завершення професійного навчання й на початку трудової діяльності молодий педагог

потрапляє до системи післядипломної освіти, зміст, мета й завдання якої поділені на власне підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога шляхом здобуття додаткової спеціальності (die Weiterbildung) [1, с. 23–24].

Мета дослідження. Розглянути та обґрунтувати специфіку організації навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Післядипломна педагогічна освіта в Німеччині структурована за децентралізованим принципом, тобто на підставі правової бази регіонів (земель). Такий процес організовують міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих

шкільних адміністрацій та школи. Усі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для післядипломної освіти на регіональному рівні.

У системі післядипломної освіти Німеччини оперують двома базовими поняттями: «Lehrerfortbildung» (підвищення кваліфікації вчителів) і «Lehrerweiterbildung» (додаткова підготовка вчителів). Ці поняття фактично окреслюють два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти й підготовки педагогів у Німеччині:

- перший напрям має таку мету та завдання: підтримка, підвищення професійної компетентності вчителів-практиків; практична допомога вчителю в застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці, виконанні тих завдань, які постають перед школою в руслі навчання та виховання дітей; удосконалення й розширення знань, умінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; збереження контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує в школі як учитель-предметник; допомога педагогічним кадрам в утвердженні нових вимог до професії вчителя; підтримання ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи;

- до завдань другого напрямку (додаткової підготовки вчителя)

- належать такі: спрямування та надання вчителю нової професійної кваліфікації або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм змогу посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад, робота вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [2].

Для системи підвищення кваліфікації вчителів професійної школи властива вертикальна адміністративно-організаційна диференціація та реалізація на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному, шкільному (локальне підвищення кваліфікації) й індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях [3]. Федеральні міністерства культури і освіти зобов'язують викладачів професійної школи та функціонерів підвищувати кваліфікацію принаймні один раз щороку протягом 6-денного курсу й семестрового курсу між п'ятим і десятим роком практичної діяльності. Кваліфікаційне зростання працівників професійних закладів Німеччини стимулюють ретельно розроблені системи, що містять економічні, адміністрати-

вні й моральні фактори. Окремі педагоги зголошуються на ці курси добровільно, беручи до уваги, проте, згоду адміністрації й наявність місць. Їх звільняють на цей період від викладання в школі та надають матеріальну винагороду. Приблизно половину місць закладів підвищення кваліфікації земельного рівня резервують для обов'язкової додаткової підготовки директорів шкіл і шкільних радників, майстрів-інструкторів, які залучені в другій фазі навчання вчителів, мультиплікаторів – референтів регіонального й локального вдосконалення кваліфікації вчителів, які допомагають ознайомленню на місцях із новими нормативно-правовими регулюваннями та реформаційними заходами. Учителі професійної школи, директори, шкільні радники, керівники зі спеціальності зобов'язані вдосконалювати свою професійну кваліфікацію.

Найбільш глобальний рівень післядипломної освіти – міжземельний – пропонує власну систему заходів для вчителів професійних шкіл багатьох земель, а інколи й усієї країни. Саме тут реалізують програми міжнародного обміну педагогами, організовують спільні заходи земельних інститутів: навчально-ознайомлювальні поїздки вчителів по Німеччині та до інших країн, заочне й дистанційне навчання тощо. Проведенням усіх заходів опікуються різні інституції: незалежні академії, консульства держав у Німеччині, заочні інститути та ін.

Центральне (земельний рівень) підвищення кваліфікації вчителів відбувається на рівні федеральних земель в академіях підвищення кваліфікації вчителів та інститутах шкільної педагогіки чи вдосконалення кваліфікації вчителів. Серед основних завдань центрального підвищення кваліфікації педагогів виокремлюють такі: підтримка на належному науково-методичному рівні, актуалізація й доповнення знань і умінь учителя; рефлексія педагогічної практики вчителем крізь призму набутих нових знань; ознайомлення з новими способами діяльності, поведінки та їх засвоєння, що покращує навчання й виховання учнів; регулярний обмін думками, дискусії, дебати між інститутами, службовцями, учителями-практиками, тобто між органами, відповідальними за планування освіти, шкільною адміністрацією й особами, які організовують навчально-виховну практику в руслі того, якою повинна бути професійна школа і якою вона є; заохочення викладачів до педагогічної діяльності.

Під час міжшкільних заходів підвищення кваліфікації трапляються всі вчителі з різних професійних шкіл регіону для вдосконалення професійної підготовки зі спеці-

альності. Такі навчальні пропозиції охоплюють обговорення змісту, цілей, фактичного матеріалу та способів його передання, моделей і парадигм певного предмета. Постійно аналізують питання, пов'язані з прикладними науками й фаховими дидактиками. Основне завдання кожного спеціалізованого заняття – актуалізація попередньо опанованих знань, їх постійне розширення й поглиблення з огляду на нові вимоги, акцентування уваги на високій якості навчально-виховної роботи та організаційному розвитку професійної школи.

Внутрішньошкільне вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації вчителів орієнтоване на потреби професійної школи та актуальну проблематику, має на меті адекватно реагувати на попит професійної школи за допомогою вербальності змісту й організаційної гнучкості заходів. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів безпосередньо сприяє розвиткові й досягненню якості шкільної роботи, а отже, і навчанню [3, с. 173–174].

Окрім традиційних форм підвищення кваліфікації педагогів, у сучасній німецькій педагогіці розроблена система супервізії фахівців, що реалізується в індивідуальній та груповій формах. Поняття супервізії походить від латинського «*supervidere*», що означає «дивитися на що-небудь зверху, оглядати щось» [4]. На відміну від традиційних форм навчання дорослих, супервізія більш персоніфікована, зважає на специфіку роботи та особливості професійно-особистісного розвитку педагога.

У процесі супервізії виконують два типи завдань:

- завдання першого типу полягають у тому, щоб допомогти вчителю нейтралізувати професійні труднощі й оволодіти ситуацією, яка реально склалася на певному етапі освітньої практики;

- завдання другого типу мають прогностичну спрямованість, оскільки зорієнтовані не стільки на адаптацію професіонала до реальності, скільки на її зміну [5].

Аналізуючи процес організації підготовки вчителів у Німеччині, доцільно виокремлювати кілька його етапів. Перший етап охоплює навчання в університеті, що завершується складанням державних іспитів. Тривалість цього етапу становить 8 семестрів. Протягом I семестру, який нараховує 26 тижнів, відбувається підготовка і складання іспитів. Усі учасники процесу навчання, які успішно склали іспити, протягом наступних двох років, тобто 56 тижнів, відвідують «шкільний семінар». Сутність семінару полягає в практичній шкільній діяльності, що проходить паралельно з

більш докладним ознайомленням із педагогічними дисциплінами, такими як педагогіка, дидактика, психологія навчального процесу, а також суспільними й соціальними аспектами педагогічної діяльності. Другий етап навчання передбачає опанування майбутніми вчителями низки знань і навичок: методичних, предметних, навчальних, гуманітарно-соціальних. Цей етап завершується перевіркою отриманих знань шляхом складання другого державного іспиту [6].

До складу земельного інституту підвищення кваліфікації, зазвичай, належать два потужні відділи: відділ навчально-тематичного планування й відділ підвищення кваліфікації. Серед завдань першого відділу виокремлюють створення і введення навчальних планів та програм. Із учителями безпосередньо співпрацює другий відділ. За тривалістю курси підвищення кваліфікації поділяють на одноденні і тривалі. Інститут оплачує дорогу та проживання учасників курсів у готелі інституту, надає необхідну методичну літературу [7; 8].

Розробляючи план курсів, керівництво кожного відділу бере до уваги зауваження як земельного міністерства освіти, так і регіонального та муніципального рівнів. Земельне міністерство освіти натомість зважає на побажання федерального міністерства. Учасники курсів підвищення кваліфікації щодня заповнюють анонімні анкети, відповідаючи на запитання яких оцінюють актуальність, новизну, методичні прийоми курсу, а також оснащення й умови в аудиторіях, бібліотеках і комп'ютерних класах. У підсумку методисти та організатори курсів ставлять оцінки за 5-бальною шкалою. Після завершення курсів слухачі надсилають до земельного інституту ще одну анкету, де докладно аналізують й оцінюють можливості практичного застосування знань, отриманих на курсах. За результатами комп'ютерного аналізу анкет характеризують ефективність курсів.

Наукове зацікавлення становить специфіка організації підвищення кваліфікації на регіональному й муніципальному рівнях, а також її фінансування на прикладі відділу підвищення кваліфікації адміністрації округу Детмольд (земля Північний Рейн-Вестфалія). Організацією цього відділу опікується земельне Міністерство освіти та Інститут підвищення кваліфікації в м. Зос-те. До складу округу Детмольд належить 7 районів; питання, які стосуються підвищення кваліфікації, аналізують шкільні ради. 18,5 % учителів початкових, основних, професійних, реальних шкіл, а також гімназій підвищують свою кваліфікацію в

окружному відділі [7; 9]. Відділ підвищення кваліфікації окружної адміністрації виконує низку обов'язків: планування підвищення кваліфікації на окружному рівні, атестація методистів, оплата підвищення їхньої кваліфікації, замовлення на підготовку методистів на рівні шкільних рад, перевірка й оцінювання ефективності роботи методистів.

Щорічно схема прибутків і витрат окружної системи підвищення кваліфікації становить близько 850 тис. євро. Також у ресурсах округу передбачено додаткові 150 ставок для викладачів, які будуть залучені в навчальному процесі замість тих, хто проходить підвищення кваліфікації й не може працювати. На підвищення кваліфікації в районах шкільні ради спрямовують близько 40 тис. євро. Проведення заходів із підвищення кваліфікації на внутрішньошкільному рівні потребує майже 100 тис. євро на рік.

Організація підвищення кваліфікації на окружному рівні має свої особливості. Плануючи підвищення кваліфікації, окружна адміністрація Детмольду керується такими міркуваннями: підвищення кваліфікації є службовим обов'язком кожного вчителя; до вибору форми й обсягу підвищення кваліфікації необхідно застосовувати індивідуальний підхід; кожна школа повинна планувати підвищення кваліфікації педагогів у межах шкільної програми. Щороку всі школи звітують про заходи з підвищення кваліфікації, окреслюючи цілі та обов'язки викладачів, які беруть участь у підвищенні кваліфікації.

Згідно з планом координують зміни в розкладі, що виникають унаслідок відсутності педагогів, які проходять підвищення кваліфікації на робочих місцях. Щоб уникнути незручностей і не переривати процес навчання в школах, відділ підвищення кваліфікації при окружній адміністрації надає понадштатні ставки для вчителів. План передбачає підвищення кваліфікації вчителів не як разовий, а як інституційний процес, що проходить у межах розвитку школи [10; 11].

Аналізуючи сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти у Німеччині, зазначимо, що для реалізації навчального процесу в системі безперервної освіти більш ефективним є дистанційне навчання, однак при цьому потрібно зважати на особливість організації навчального процесу дорослих.

Дистанційне навчання – це форма навчання, що передбачає співпрацю того хто навчає з тим хто навчається, за якої вони перебувають на відстані один від одного, а навчальний процес реалізований за допо-

могою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі Інтернет [6, с. 63].

Для номінації явища «дистанційне навчання» у німецькій спеціальній літературі оперують терміном «E-Learning» («Electronic Learning»), що в перекладі з англійської мови означає «система електронного навчання», тобто навчання, яке відбувається за допомогою інформаційних технологій [12].

Мережа дистанційного навчання в Німеччині ґрунтована на шести моделях, що відображають особливості дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

1. Навчання відбувається за типом екстернату: в основі – вимоги до післядипломної освіти як до основного етапу неперервної освіти дорослої людини.

2. Післядипломна освіта організована на базі одного із закладів післядипломної освіти. Навчальний процес відбувається відповідно до навчального матеріалу, розробленого іншими закладами.

3. Навчання, яке проходить завдяки регіональним ресурсам. На основі єдиного інформаційно-освітнього устрою утворюється система освітніх ресурсів, до яких мають доступ усі учасники навчального процесу.

4. Навчання, що відбувається в спеціалізованих навчальних закладах. Засоби освіти орієнтовані на різні рівні навчання, зважають на актуальні проблеми, відповідають вимогам усіх категорій працівників системи навчання.

5. Незалежні системи навчання. Автономне навчання дорослих має мережевий характер щодо поширення освітніх засобів через доступні канали засобів масової інформації. Ця модель передбачає самоосвіту.

6. Навчальний процес реалізований на основі мультимедійних програм. Ця модель базована на гнучкій і різноманітній організації та формах, орієнтована на конкретні потреби й інтереси учасників навчального процесу [12; 13].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи виклад, зауважимо, що система післядипломної педагогічної освіти – важливий структурний елемент неперервної освіти, оскільки постійне вдосконалення рівня професійної майстерності належить до обов'язків кожного вчителя і має систематичний характер. Зміст, мета й завдання післядипломної педагогічної освіти охоплюють підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога через отримання додаткової спеціальності (die Weiterbildung). Заходи з підвищення кваліфікації прово-

дять університети, міські інститути вдосконалення вчителів, приватні загально регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм, Німецький інститут кореспондентських курсів.

До форм підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині належать літні студії для 2-річних випускників учительських студій, а також учителів із середнім навчанням (ліцензіат); літні студії для I ступеня (циклу) навчання для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах, а також для випускників колегій; спеціальні студії, які спрямовують свою діяльність на здобуття педагогами кваліфікації другого навчального предмету й нового факультативного заняття; студії та іспити екстернату, індивідуальні заняття.

Спеціально розроблений процес навчання системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини зважає на всі особливості навчання дорослих, які працюють. Такий процес передбачає розроблення сукупності вимог до керівництва й використання інноваційних форм підвищення кваліфікації вчителів.

Список бібліографічних посилань

1. Кристофчук Т.Є. (2012). Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. *Достижения науки за последние годы. Новые наработки / Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiqzań: Матеріали науочної конференції 28.12.2012–30.12.2012 Варшава/ Warszawa*. С. 19–25. URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf.
2. Гладуш В.А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2012. Вип. 3. С. 46–55.
3. Турчин А.І. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2011. № 3. С. 173–180.
4. Pallasch W. Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim ; München: Juventa Verlag, 1997. 270 s.
5. Pelzer G. Supervision in der Gruppe. *Praxis der Kinderpsychologie*. 1984. Heft 8. S. 183–187.
6. Behrens U. Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern. *Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. 2002. Heft 2(3). S. 62–65.
7. Avenarius H., Ditton H., Dobert H., Klemm K., Klieme E., Rtirup M. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_161.
8. Bauer K.O. Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997. 260 s.
9. Bönsch M. Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-weiterbildung. *Die Deutsche Schule*. 1983. Heft 75(4). S. 314–321.
10. Berk Müller H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. *Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. 250 s.
11. Bohmer M. Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 359 s.
12. Florian A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades. Augsburg, 2008. 346 S.
13. Fernuniversität in Hagen. Retrieved from <http://www.fernuni-hagen.de/>.

References

1. Christopchuk T.E. (2012). The state and tendencies of development of pedagogical education in Germany. *Advances in science in recent years. New developments / Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiqzań: Materials of the scientific conference 28.12.2012–30.12.2012 Warsaw / Warszawa*. 19–25. Retrieved from http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf.
2. Gladush V.A. (2012). Special Features of Special Education for Special Teachers at the Most Important Countries in Europe. *Actual questions of Education*. 46–55.
3. Turchin, A.I. (2011). The system of graduate teaching staff for professional institution of Germany. *Collection of Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of University "Ukraine"*. 173–180.
4. Pallasch, W. (1997). Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim ; München: Juventa Verlag. 270 s.
5. Pelzer, G. (1984). Supervision in der Gruppe. *Praxis der Kinderpsychologie*, 8: 183–187.
6. Behrens, U. (2002). Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern. *Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 2(3): 62–65.
7. Avenarius, H., Ditton, H., Dobert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rtirup, M. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_161.
8. Bauer, K.O. (1997). Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa Verlag. 260 s.
9. Bönsch, M. (1983). Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-weiterbildung. *Die Deutsche Schule*, 75(4): 314–321.
10. Berk Müller, H. (1990). Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. *Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. 250 s.
11. Bohmer, M. (1983). Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 359 s.
12. Florian, A. (2008). Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades. Augsburg. 346 S.
13. Fernuniversität in Hagen. Retrieved from <http://www.fernuni-hagen.de/>.

LEVYTSKA Lilia,PhD, lecturer of German Philology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy**RUDENKO Ivanna,**PhD, lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy**SPECIFIC FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING IN THE SYSTEM OF TEACHERS' ADVANCED TRAINING IN GERMANY**

Summary. The paper explores the specifics of the system of teachers' advanced training in Germany. Leading directions of postgraduate pedagogical education and teachers' training in Germany are outlined. Basic ways of realization of forms of teachers' professional development are substantiated.

Purpose. Models of distance learning is analyzed. Peculiarities of adult education in Germany are revealed. Theoretical ideas and practical experience of implementing the process of teachers' training in the federal states of Germany are generalized. **Keywords**

Result. Distance learning is a form of training that involves cooperation of the one who teaches with those who study, in which they are at a distance from each other, and the educational process is implemented with the help of use of telecommunication technologies and Internet resources [4, p. 63]. For nomination of the phenomenon of "distance learning" in German special

literature, the term "E-Learning" ("Electronic Learning"), which in English means "a system of electronic learning", i.e. learning that takes place with the help of information technologies

Conclusion. Summarized that the specially developed teaching process of the system of teachers' advanced training in Germany takes into account all the peculiarities of teaching adults who work. Such a process involves developing a set of requirements for administration and the use of innovative forms of teachers' advanced training.

Keywords: teacher; training; improvement; tasks; advanced training; postgraduate education; distance learning; courses.

Одержано редакцією 23.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-50-55

ORCID 0000-0002-1376-3977

ПІНЧУК Ірина Олександрівна,старша викладачка кафедри теорії і методики початкової освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: pinchukiryna6@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051:373.3]:316.77-027.63-047.22(045)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На підставі вивчення історико-педагогічних джерел, здійснено аналіз іншомовної підготовки за кордоном та в Україні починаючи з XVII століття й до сьогодення. Виокремлено етапи розвитку іншомовної освіти вітчизняних та європейських закладів вищої освіти впродовж окресленого періоду; описано стан розробленості проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності за періодизацією через кожні сто років; охарактеризовано історіографію вивчення особливостей процесу формування іншомовної комунікативної компетентності; вивчено джерельну базу з проблеми дослідження.

Ключові слова: формування комунікативної компетентності; іншомовна комунікативна компетентність; етапи розвитку іншомовної освіти; навчання іноземних мов; майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми. У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, орієнтацією на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширенням міжнародної співпраці першорядного значення набуває сформованість у майбутніх дипломованих фахівців іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно до зазначеного, історико-педагогічний аналіз сприятиме реконстру-

кції змісту іншомовної освіти та перенесенню його продуктивних аспектів у практику формування відповідної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Основними детермінантами соціально-економічного розвитку країни та реалізації інституційних реформ в державі є генерування стратегії в освітній сфері, векторами якої виступає організація ретроспективних наукових досліджень, найефективніші результати яких варто враховувати й упроваджувати в перспективі, оскільки вони містять значний потенціал для вивчення й удосконалення специфіки іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті. Проаналізувати історіографію іншомовної підготовки за кордоном та в Україні за останні триста років; виокремити періодизацію розвитку іншомовної комунікативної компетентності у вітчизняних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок розвитку досліджуваної проблеми бере з XVII ст., в той час коли відбулося ствердження статусу педагогіки як самостійної науки чеським педагогом Я.-А. Коменським. У праці «Велика дидак-

тика» він акцентував увагу на найбільш актуальних дидактичних і методичних питаннях, з-поміж яких виокремлював вивчення мови. Власні міркування щодо зазначеної проблеми вчений розширив у праці «Найновіший метод мов», що переросла в оригінальну авторську концепцію з відповідними висновками і методичними рекомендаціями. За Я.-А. Коменським, осягнення мови означає пізнання навколишнього світу, тому воно має розвивальне, загальноосвітнє й енциклопедичне значення. Вчений вперше запропонував вивчати іноземну мову одночасно з ознайомленням дитини з доступними їй знаннями з різних сфер суспільного життя. На основі розроблених методів, прийомів і правил навчання іноземної мови, Я.-А. Коменський уклав ряд підручників («Двері», «Палац», «Скарбниця»), що передбачали ступеневе вивчення мов у різні вікові періоди шкільного життя, а зміст навчального матеріалу структурований не відносно граматичних правил, а за темами, взятими з реального життя. До прикладу, підручник з латинської мови «Відкриті двері мов і всіх наук» (1631) вмщував теми: «Природа» (створення світу, небесна сфера, елементи неживої природи, тваринний світ тощо), «Людина» (тіло й душа, соціальні відносини, людська діяльність, життєві стосунки, церква, держава, шлюб, сім'я) та інші. Сформульовані вченим правила навчання досі слугують дидактичним підґрунтям для вчителів іноземних мов: різні мови слід вивчати послідовно, а не синхронно, щоб не заважали одна другій; спочатку вивчають рідну, відтак мову сусіднього народу, пізніше – латину, грецьку та інші «наукові» мови; вивчення кожної мови має часові межі: на рідну відводять 8–10 років, на найбільш уживану іноземну достатньо одного, а для латинської – 2 роки; кожну мову краще вивчати не «шляхом правил, а на практиці»; вивчення нової мови повинно спиратися на попередню засвоєну [1].

Роль мови в житті людини продовжувала бути предметом наукового аналізу і в XVIII ст. Відомі філософи І. Гердер [2] і В. Гумбольдт [3] наголошували на взаємозв'язку мови й культури та їх впливу на формування способу життя й світосприйняття людини. Перший дослідник відносив культуру й мову до особливих засобів зв'язку поколінь у просторі й часі, другий – розумів мову як постійно змінюване історичне явище, а мовний процес тлумачив у контексті свідомості, культури й соціальної реальності.

Важливо зазначати, що в XVIII ст. просвітителями започаткований прогресивний на той час *граматико-перекладний метод* вивчення іноземних мов, що передбачав системне вивчення граматичних правил, лексичного багатства мови, формування вмінь читати й перекладами і був поширений в усіх країнах Європи. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом до 1917 року. Представниками були І. Майдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія). Німецький лінгвіст В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру. Порівняльно-історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання «живих мов», оскільки свою увагу зосереджувало на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку. Метод вважався ефективним, хоча й доволі схоластичним. У вітчизняній дидактиці він активно використовувався приблизно до середини XX ст. Основний його недолік полягає в тому, що суб'єкт володіє лексичним і граматичним багатством іноземної мови, однак не вміє користуватися нею як засобом комунікації. При цьому знання граматики без належної мовної практики швидко забуваються. У спілкуванні виникає мовний бар'єр, коли людина не здатна висловити думку навіть у довільній формі.

Паралельно із зазначеним методом, у той час популярності набув лексико (текстуально)-перекладний метод, що передбачав вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх рідною мовою. Найвідомішими його представниками були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія). Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш. Туссен-Лангенштейдта, що були створення для оволодіння майже всіма європейськими мовами. Головними досягненнями є деякі прийоми роботи з текстом, що використовуються й у наш час. Проте зазначені методи не були спрямовані на оволодіння мовою як основним кодом спілкування, основною їх метою було одержання загальної освіти, що розумілася як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладання текстів [4].

У кінці XIX ст. соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися і з'явилася потреба в спеціалістах, які практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням, тому в історії методики навчання іноземних мов в Німеччині з'являється так званий рух «Реформи школи», методичні ідеї якого було вперше сформульовано в роботі В. Фієтора «Викладання іноземних мов повинно бути докорінно змінено». Ці ідеї поширювалися як лінгвістами, психологами, так і методистами: В. Фієтор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Есперсен, Ш. Швейцер, Г. Вендт, Б. Еггерт, які працювали в багатьох європейських країнах – Англії, Франції, Німеччині, Данії та тощо [4].

Відповідно до соціального замовлення тогочасного суспільства в той час зароджуються так звані *прямі методи* навчання іноземних мов, основні положення яких можна сформулювати таким чином: в основі вивчення іноземних мов лежать ті ж процеси, що й у процесі оволодіння рідною мовою; головну роль у оволодінні мовленнєвою діяльністю відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення. Метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, що передбачало переважно володіння усним мовленням. Прямі методи мали ряд переваг, зокрема представники розробили методику навчання усного мовлення, створення системи фонетичних вправ, використання різноманітних безперекладних засобів семантизації лексики, а також освітніх матеріалів, що відображають життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається. В той же час прямі методи мали рід недоліків, серед яких можемо зазначити безпідставність повного вилучення рідної мови з освітнього процесу та повне заперечення ролі граматики або суто індуктивне її засвоєння.

Як продовження розвитку й впровадження прямих методів у 20–50 рр. XX ст. в Західній Європі та США з'являються модифікації прямого методу: усний метод Гарольда Пальмера, аудіолінгвальний метод (Ч. Фріз, Р. Ладо), аудіовізуальний метод (Ж. Гугенейм, П. Ріван, П. Губеріна) [4, с. 547–548].

Суттєві зміни в суспільних процесах XX ст. значно розширили можливості реалізації особистісних комунікативних потреб з допомогою іноземної мови й відповідно підвищили вимоги до комунікативних здатностей людини. У зв'язку з цим у дидактиці відбулося виокремлення *лінгводидактичного підходу* до вивчення іноземної мо-

ви, що започаткувало не лише нові погляди на зміст навчального матеріалу й методику його засвоєння, а й актуалізувало дослідження закономірностей засвоєння мови, а отже, й природи труднощів на шляху опанування іноземною мовою. Одна з причин труднощів, на думку дослідників, відсутність знань про особливості культури носіїв мови.

В руслі зазначеного підходу з'явилася низка лінгвокраїнознавчих досліджень. Автори лінгвокраїнознавчих праць [5–7] вважали принципово необхідним співвивчення мови й відповідної їй культури. Наукові пошуки вчених того часу супроводжувалися появою нових термінів: «лінгвокраїнознавчі вартісні одиниці мови» (С. Верещагін, В. Костомаров), «культурно-етнологічні одиниці мови» (Л. Шейман), «логоєпістеми» (Г. Онкович) та інші. Останній термін, на нашу думку, найбільш оптимальний, оскільки поєднує в собі суть двох попередніх, наголошує на зв'язку мови й культури й тлумачиться як знання, збережені в одиниці мови, тобто знаки, що вимагають синхронного осмислення на рівні мови та культури.

Значний внесок в оновлення методології іншомовної освіти XXI століття склали праці Ю. Пасова [8], в основі якої – *соціокультурний підхід*, а модель вивчення іноземної мови структурована такими складниками: пізнання, що спирається на країнознавчий матеріал, який, сутнісно, є моделлю іншомовної культури. Однак пізнання відбувається не стільки на основі розуміння іншої культури, скільки на духовному вдосконаленні учнів / студентів на основі іншомовної культури та діалозі з рідною; розвиток, спрямований на формування якостей, що відіграють найбільш важливу роль для процесів пізнання, навчання та виховання і забезпечують індивідуальність розвитку. Основний акцент робиться автором моделі не на те, що слід «знати» й «уміти», а на поняттях дії: «творити» й «хотіти» як провідних елементах культури; виховання тісно пов'язане з категорією «культура» і розуміється автором як процес становлення, збагачення й удосконалення духовного світу через засвоєння усіх доступних елементів культури; учіння, спрямоване на оволодіння мовленнєвими уміннями, що одночасно виступають засобами навчання: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом (можливий і переклад), а також власне умінням спілкуватися [8].

Практична значущість зазначеної моделі в тому, що в ній знання іноземної мови –

не самоціль, а засіб поступового інтелектуального розвитку через пізнання іноземної мови. Дуже правильно, на нашу думку, розставлені акценти мотивації засвоєння «чужої» мови, удосконалення духовного світу через засвоєння іншомовної культури, що в свою чергу забезпечує виховання толерантності до нерідної мови й культури.

Розвиток іншомовної освіти в ЗВО України не відбувався ізольовано від інших закладів освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти та вищих технічних закладів освіти.

Методичний та технологічний аспекти навчання іноземних мов у немовних ЗВО досліджували Р. Гришкова [9] «Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей»; Н. Сура [10] «Система професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах»; О. Тарнопольський [11] «Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі». Зауважимо, що у представлених наукових працях окреслено лише напрями покращення технологій і методик навчання іноземних мов у ЗВО.

Неабияку наукову цінність становить дослідження О. Білик та І. Ключковської [12] «Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах», де автори теоретично обґрунтовують засади інтеграції методів навчання у закладах вищої освіти та аргументують можливість застосування всіх наявних методів навчання в умовах інтегративного підходу. Крім того, в науковому доробку розглядається структурування змісту інтегративного підручника іноземних мов для майбутніх фахівців [12].

М. Куц [13] у дисертаційному дослідженні обґрунтувала дидактичні умови застосування педагогічних технологій навчання іноземних мов студентами у ЗВО, а саме: проектування навчального середовища з урахуванням вимог педагогічної ергономіки, що інтенсифікує навчання іноземних мов засобами інструментальних педагогічних технологій; комплексний вплив на мотиваційно-потребнісну, когнітивну й мовну сфери особистості студентів через системне застосування інтердисциплінарних зв'язків і комунікативно зорієнтованих технологій; імплементацію технологічного підходу з особистісно зорієнтованим спрямуванням до управління й моніторингу навчальної діяльності студентів в аудиторний і позааудиторний період.

О. Заболотська [14] у навчально-методичному посібнику «Методика викладання іноземних мов у ВНЗ» (2010 р.) розкрила механізми впровадження нових методик і технологій, «які б стимулювали взаємозалежний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток студента» [14].

Особливу цінність для нашого дослідження становить розвідка І. Секрет [15] «Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти», де окреслено педагогічну концепцію формування іншомовної професійної компетентності студентів ЗВО в умовах дистанційної освіти. У роботі автором також висвітлено основні тенденції впровадження дистанційної освіти для розвитку компетентностей у студентів вищих закладів освіти Німеччини, Іспанії, Швейцарії та Румунії, що реалізуються в системних заходах державного рівня, на рівні ініціатив вищих навчальних закладів та мають на меті інтенсифікацію професійної діяльності викладачів та активізацію навчальної діяльності студентів засобами електронного навчання.

Аналіз вище зазначених наукових розвідок дозволяє стверджувати, що вирішення проблеми навчання іноземних мов у ЗВО впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття як комплексне, цілісне, системне дослідження не було представлено.

Зважаючи на історико-педагогічний огляд наукових праць та чинники розвитку освіти (змістово-технологічні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні та історичні), що прямо чи опосередковано впливали на розвиток іншомовної освіти; головні тенденції розвитку іншомовної освіти вищих закладів освіти України; зміни в цілях, змісті, технологіях і методиках навчання іноземних мов тощо), нами було здійснено обґрунтування авторської періодизації навчання іноземних мов:

I етап – *установчий* (XVII ст. – II пол. XVIII ст.) – пов'язаний зі становленням процесу навчання іноземних мов як в Україні, так і за кордоном;

II етап – *традиційно-перекладний (класичний)* (I пол. XIX ст.) – означений традиціями, успадкованими від латиських шкіл, формальними освітніми цілями, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, малокваліфікованими вчителями;

III етап – *розвивально-концептуальний* (II пол. XIX ст.) – зумовлений соціальним замовленням суспільства на практичне

володінням іншомовним мовленням і відзначається розвитком методики навчання іншомовного усного мовлення;

IV етап – *експериментально-реформаторський* (I пол. XX ст.) – ознаменований розширенням сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, що призвело до інтенсивної розробки методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Основним представником був Г. Пальмер і його послідовники, напрацюваннями яких значною мірою методисти користуються й до сьогодні.

V етап – *комунікативний* (II пол. XX ст.) – детермінований зростанням значущості вивчення іноземних мов, демократизацією і гуманізацією педагогічного процесу ЗВО, становленням національної спрямованості змісту іншомовної освіти та тенденцією до посилення комунікативної спрямованості освітнього процесу з іноземної мови – його наближення до реального процесу спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, в результаті якого формується іншомовна комунікативна компетентність.

VI етап – *євроінтеграційний* (I пол. XXI ст.) – зумовлений формуванням нової євроінтеграційної парадигми освіти, оновленням змісту вивчення іноземних мов у ЗВО, популяризацією знання іноземних мов, приєднанням України до Болонського процесу, посиленням ролі іноземних мов як основної умови участі у єдиному європейському освітньому просторі, початком спільних навчально-дослідницьких проектів із зарубіжними ЗВО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, історіографічне дослідження проблеми розвитку вищої іншомовної освіти в Україні та за кордоном дало змогу узагальнити історико-педагогічний матеріал. Аналіз наукової думки на основі проблемно-тематичного і хронологічного підходів уможливив здійснення класифікації джерел за такими проблемно-тематичними критеріями: історія вищої педагогічної освіти; іншомовна освіта у закладах вищої освіти України; проблеми навчання іноземних мов у закордонних закладах освіти; аспекти навчання іноземним мовам студентами педагогічних спеціальностей, зокрема майбутніх учителів початкових шкіл у ЗВО.

Ретроспективний аналіз вивчення іноземних мов у ЗВО педагогічного профілю дає змогу здійснити історіографію пробле-

ми, що сприятиме розширенню дослідницького поля з питань, що є важливими для виявлення тенденцій формування іншомовної комунікативної компетентності педагогів у минулому та можуть бути екстраповані в сучасну систему освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. сочинения в 2-х т. Под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т.1. С. 242–276
2. Гердер И. Идеи к философии человечества. М., 1977. 703 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985. 450 с.
4. Бігич О.Г., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. За заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М: Индрик, 2005. 1040 с.
6. Шейман Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. [В 2-х ч.]. Фрунзе: Мектеп, 1981. Ч. 1. Подходы. Цели. Принципы. Методы. 238 с.; 1982. Ч. 2. Содержание курса. Языковая база. Этнокультурные аспекты. 216 с.
7. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. Вип. 2 (88). С. 208–212.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
10. Сура Н.А. Система професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Інститут вищої освіти, 2013. 509 с.
11. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
12. Білик О.С., Ключковська І.М. Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічний альманах: Зб. наук. праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 30. С. 75–81.
13. Куц Г.М. Неолібералізм в європейській та англо-американській традиціях. *Проблеми законності*. 2016. Вип. 133. С. 249–258
14. Заболотська О.О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ: навчальний посібник. Херсон: Айлант, 2010. 288 с.
15. Секрет І.В. Формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: монографія. Дніпродзержинськ, 2011. 385 с.

References

1. Komensky, Ya.A. (1982). Great didactics. *Selective works in 2 vol.* In A.I. Piskunov (Ed.). Moscow: Pedagogy. Vol. 1: 242–276 (in Ukr.).
2. Herder, I. (1977). Ideas for the philosophy of mankind. Moscow. 703 p. (in Rus.).

3. Humboldt, V. (1985). *Language and philosophy of culture*. Moscow. 450 p. (in Rus.).
4. Bihich, O.H., Borysko, N.F., Boretska, G.E. et al. (2013). *Teaching Methods of Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities*. In S.Yu. Nikolayeva (Ed.). Kyiv: Lenvit. 590 p. (in Ukr.).
5. Vereshchagin, E.M., Kostomarov V.G. (2005). *Language and culture: linguistics in the teaching of Russian as a foreign language*. Moscow: Indrick. 1040 p. (in Rus.).
6. Sheiman, L.A. (1982). *Fundamentals of the methodology of teaching Russian literature in the Kyrgyz school*. In 2 vol. Frunze: Mektep, 1981. Part 1. Approaches. Goals. Principles Methods. 238 p.; 1982. Part 2. The content of the course. The language base. Ethnocultural aspects. 216 p. (in Rus.).
7. Onkovych, H.V., Onkovych, A.D. (2017). Wikididactics: formation and development in the system of vocational education. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 2(88): 208–212. (in Ukr.).
8. Passov, Ye.I. *Communicative method of teaching foreign language speaking*. 2-nd ed. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 223 p. (in Rus.).
9. Hryshkova, R.A. (2015). *Methods of teaching English in the professional direction of students of non-philological specialties: a textbook for students of higher education establishments*. Mykolayiv: Petro Mohyla ChSU publishing house. 220 p. (in Ukr.).
10. Sura, N.A. (2013). *The system of professional foreign language training of future specialists in Information and Communication Technologies in technical universities*. (PhD dissertation). Kyiv: Institute of Higher Education. 509 p. (in Ukr.).
11. Tarnopolsky, O.B., Kabanova, M.R. (2019). *Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education: a textbook*. Dnipro: Alfred Nobel University. 256 p. (in Ukr.).
12. Bilyk, O.S., Klyuchkovska, I.M. (2016). Integration of foreign language teaching methods in higher educational establishments. *Pedagogical almanac.: Collection of scientific works*. Kherson: Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education", 30: 75-81. (in Ukr.).
13. Kutz, H.M. (2016). Neoliberalism in European and Anglo-American Traditions. *Problems of legality*, 133: 249–258. (in Ukr.).
14. Zabolotska, O.O. (2010). *Methods of teaching foreign languages in higher education institution: a textbook*. Kherson: Ailant. 288 p. (in Ukr.).
15. Secret, I.V. (2011). *Formation of foreign language professional competence of students in higher technical educational establishments in the conditions of distance education: monograph*. Dneprodzerzhinsk. Publishing house of Dneprodzerzhinsk state technical university. 385 p. (in Ukr.).

PINCHUK Iryna,

Senior teacher of Primary Education Theory and Methodology Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Summary. *Introduction. Due to the integration of Ukraine into the European educational space, the orientation on the European standards of quality in training the specialists it is important to form intending primary school teachers' foreign language communicative competence. Accordingly, historical and pedagogical analysis will facilitate the reconstruction of the content of foreign language education and the transferring its productive aspects into the practice of forming the appropriate competence of intending primary school teachers.*

The purpose of the article is to disclose and analyze the historiography of foreign language training abroad and in Ukraine over the last three hundred years; to distinguish the periodization of the developing foreign language communicative competence in Ukrainian higher education institutions.

The methods are theoretical analysis of scientific literature and historical sources, systematization and generalization of analyzed material.

Results. Considering the historical and pedagogical review of scientific works and factors of educational development we have substantiated the author's periodization of foreign language education: the first stage – the founding (XVII – the end of the XVIII centuries) is connected with the formation of the process of learning foreign languages both in Ukraine and abroad; the second stage – classical (the beginning of the XIX-th century) indicated by traditions inherited from Latin schools, formal educational aims unrelated to real foreign language communication, low-qualified teachers; the third stage – conceptual development (the end of the XIX-th century) conditioned by the social order of the society for practical command of a foreign language and is marked by the development of the methodology of teaching spoken foreign language; the fourth stage – Experimental-Reformation (the beginning of the XX-th century) marked by the expansion of the field of teaching foreign languages in connection with the need for people who can speak foreign language, which led to the intensive development of methods focused on both repro-

ductive and receptive mastery of the language; the fifth stage – communicative (the end of the XX-th century) determined by the increasing importance of learning foreign languages, democratization and humanization of the pedagogical process in higher education establishment, a national orientation of the foreign language education content and a tendency to strengthen the communicative orientation of the educational process on communication, which leads to the formation of foreign language communicative competence; the sixth stage – European integration (the beginning of XXI-st century) conditioned by the formation of a new European integration paradigm of education, updating the content of foreign language learning in higher education establishment, promotion of foreign languages mastering, strengthening the importance of the European language educational space.

Originality. Historical and pedagogical periodization of foreign language teaching in Ukraine was created. The historical periods of the emergence and developing foreign language education were defined and substantiated based on theoretical analysis of scientific sources.

Conclusion. The analysis of scientific thoughts on the basis of problematic, thematic and chronological approaches made it possible to classify historical sources according to the following problematic and thematic criteria: history of higher pedagogical education; foreign language education in higher education institutions of Ukraine; problems of teaching foreign languages in foreign educational institutions; aspects of teaching foreign languages to students of pedagogical specialties, including future primary school teachers.

Keywords. *forming communicative competence; foreign language communication competence; stages of developing foreign language education; teaching foreign languages; intending primary school teachers.*

Одержано редакцію 21.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-56-62

ORCID 0000-0002-8770-1074

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: jasiajaremchuk@gmail.com

ORCID 0000-0002-2646-8344

ОРЕНДАРЧУК Оксана Леонідівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: oxanaarend@gmail.com

УДК 373.5.091.12:005.963.011.3-051(73+410)(045)

СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У дослідженні схарактеризовано процес підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії та США як цілеспрямовану систему, яка має свою специфіку і розвивається під впливом чинників різного рівня її масштабу.

У статті розглянуто систему організації післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії та США, проаналізовано сучасні тенденції неперервної освіти педагогів у обох країнах, обґрунтовано форми, зміст, тривалість та частоту заходів підвищення кваліфікації. У статті проаналізовано проблематику організації процесу навчання уже сформованих спеціалістів, умови успішного досягнення усіх запланованих цілей у ході процесу підвищення їх кваліфікації, висвітлено основні цілі процесу підвищення кваліфікації освітян двох країн, виокремлено провідні тенденції неперервної освіти педагогів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації; вчитель; післядипломна освіта; педагогічні кадри; неперервна освіта.

Постановка проблеми. Глобалізація економіки та освітньої сфери інтенсифікувала проведення міжнародних досліджень в освіті, які доводять, що масштабність освітніх завдань вимагає передусім належного рівня підготовки викладача. Модернізація загальноосвітньої школи – органічний складник повного оновлення всієї системи освіти, центральним фігурантом якої постає вчитель. Соціальне замовлення держави порушує перед вищою школою низку завдань: формування освічених, високоморальних, енергійних спеціалістів, спроможних самостійно ухвалювати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їхні можливі наслідки, організовувати плідну співпрацю, демонструвати академічну й соціальну мобільність, динамізм, конструктивність. За виконання цих нелегких, але вкрай важливих завдань повинна взяти відповідальність система підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти.

Післядипломна освіта педагогічних кадрів як структурант системи неперервної освіти вможливає постійний професійний

та особистий розвиток дорослого населення з огляду на регулярні соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві. Аналізуючи перебіг освітніх процесів упродовж кількох десятиліть, дослідники акцентували на нові підходи до педагогічної діяльності, тому навчання викладачів повинно виходити за межі викладання дисципліни й передбачати засвоєння модерних технологій, осмислення способів мотивування учнів та ін. Посилене зацікавлення питаннями, що належать до сфери підвищення кваліфікації педагогів, аргументувало необхідність у зосередженні уваги на більш чітких вимогах до підготовки педагогів, що слугує запорукою якісної діяльності, зважає на цільові й ціннісні установки та вікові особливості дорослої людини. Підвищення кваліфікації вчителів сприяє поліпшенню якості викладання, дає змогу розробляти ефективні навчальні програми на основі останніх наукових досягнень.

В умовах глобалізації, що безпосередньо впливає на економіку, культуру та інформацію, докорінне перетворення в засобах комунікації, упровадження електронно-обчислювальної техніки в усі сфери життєдіяльності людини та у світ праці, постає об'єктивна потреба в об'єднанні зусиль дослідників освіти різних країн. Система безперервного підвищення кваліфікації викладачів за кордоном активно розвивається, зважаючи на сучасні підходи до навчання студентів (використання інформаційних технологій, інтернет-ресурсів як важливих компонентів у професійній підготовці вчителів). Крім цього, багато країн організовує програми стажування й обміну досвідом викладачів, сприяючи широкому доступу до професійної підготовки та перепідготовки як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Мета статті. Дослідити сучасні тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у розвинених країнах світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз історико-педагогічної літератури США засвідчує, що до кінця 50-х – початку 60-х рр. XX ст. проблемами підвищення кваліфікації педагогів США опікувалися лише 50–60-ті рр. З огляду на це в США не всі шкільні округи мали належну матеріальну базу для реалізації ефективних програм підвищення кваліфікації вчителів, у деяких округах через порівняно низький рівень життя процес підвищення кваліфікації взагалі не відбувався.

У 50–60-ті рр. завдання підвищення кваліфікації вчителів в США зводився в основному до ознайомлення їх із новими програмами, підручниками, посібниками, а також з ідеями, покладеними в основу нових шкільних курсів.

Пізніше акцент помітно переноситься на практичний аспект навчання. Увага приділяється не стільки передачі інформації, скільки формуванню необхідного стандарту умінь і навичок, необхідних для виконання вчителями їх функціональної ролі. У програми підвищення кваліфікації включені питання діагностування навченості учнів, формування навчальних цілей, диференціації та індивідуалізації процесу навчання, застосування сучасних технологій, нових способів організації групової роботи в класі тощо.

На початку 70-х рр. в США для викладачів іноземних мов були організовані чотири види курсів. Перший вид – курси-семінар тривають у два тижні. Учителі одного штату збираються для підготовки спеціальних навчальних матеріалів. Заняття проводять щоденно з 8:00 30 хвилин до 17 годин з перервою в півтори години.

Другий вид – короткочасові курси, тривалість яких становить від 4 до 8 тижнів. На першому тижні занять відбувається знайомство слухачів один з одним, окреслюють загальні цілі, вивчають фактори, які впливають на формування позитивного ставлення до навчання. Слухачі можуть говорити лише мовою, якою викладають курси. Другий тиждень – вивчення раніше не відомої слухачам іноземної мови, із використанням нового підходу до навчального процесу. Слухачі виконують роль учнів та на собі випробовують нові форми і прийоми викладання. Ранкові заняття записують на відеоплівку й аналізують на денних заняттях, під час перегляду відеозапису слухачі самі формулюють завдання уроку, з'ясовують ступінь їх виконання. Для третього і четвертого тижня передбачено вивчення можливостей застосування різних видів мистецтва на уроках при навчанні іноземної мови. Слухачі отримують інформацію про художні та музичні твори,

шляхи їх адаптації до потреб та інтересів учнів; під керівництвом досвідчених педагогів готуються матеріали для подальшої роботи в класі. Потім вони проводять міні-уроки для колег по курсам, використовуючи новий підхід і створені ними навчальні матеріали. Ця робота оцінюється викладачами.

Третій вид – короткочасові курси-семінари для викладачів іноземних мов університету або коледжу. Проводяться вони по суботах, вечорами або у відпускний час, щоб було зручніше викладачам і вчителям, які працюють.

Четвертий вид – курси-семінари, організовані на базі декількох місцевих шкіл для їх вчителів. Поширення цього виду короткочасових курсів пов'язане з тим, що спільність проблем дає змогу укладачам програм забезпечувати найбільш ефективні практичні рішення. Учителі можуть відразу ж застосовувати в роботі те, що дізналися на семінарі, удосконалюючи послідовно один прийом за іншим. Однак брак коштів, особливо в міських шкільних системах, перешкоджає запрошенню на семінари висококваліфікованих лекторів, що значно знижує цінність семінару [1, с. 36–38, 52–53].

Докладно опрацьовуючи сучасні студії, присвячені сфері підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу, Н. Мукан зазначає, що для неперервної професійної освіти початку XXI ст. характерне реформування, метою якого є вдосконалення освітніх пропозицій спеціалістів різних галузей господарства та творення знань про закономірності розвитку суспільства й економіки на науковій основі. Особлива увага зосереджена на вивченні проблем неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких не тільки тісно пов'язана з інтелектуальним розвитком і вихованням юного покоління, а й посідає одне з чільних місць у соціальному поступі загалом.

Післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що зумовлене специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на систему, що сформувалася, суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї, порушують нагальні вимоги щодо її вдосконалення. Відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світо-

вому освітньому просторі, що окреслює вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти. Питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах відображено в таких важливих документах міжнародних організацій, що ухвалені на початку XXI ст.: ОЕСР / ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Life long Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження [2, с. 187–190].

У США поширені сучасні стратегії післядипломної освіти вчителів, вони відрізняються від традиційних за місцем реалізації, організаційними механізмами, змістом. Раніше тренінги, професійний розвиток учителів організовували в університетах США, спеціальних агентствах, так званих інститутах професійного розвитку. Нині ж практикують навчання в школах, де молоді вчителі спостерігають, асистують і викладають. Таке навчання має формальні й неформальні аспекти. У багатьох американських штатах функціонують мережі шкіл професійного розвитку вчителів, де школи об'єднані в асоціації з певних проблемних напрямів, організовані міжшкільні курси для вчителів [3, с. 284].

Важливим кроком у галузі підвищення кваліфікації педагогів США було створення Національного науково-дослідницького центру з навчання вчителів, який ініціював масштабні міжнародні дослідження в галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів для пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємобміну й вивчення набутого кожною країною досвіду. Пріоритетним напрямом державної політики США в галузі національної освіти є рекрутинг (від фр. *recruter* – набирати, вербувати), збереження та стимулювання праці вчителів, які готують американських дітей бути конкурентоспроможними в умовах глобальної економіки. У школах країни набули поширення різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; запровадження інноваційних програм у системі

підвищення кваліфікації вчителів; організація літніх курсів для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають належну матеріальну базу й отримують дотації з федерального бюджету.

Діяльність літніх курсів охоплює два етапи: перший – літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка впродовж навчального року. Означені курси працюють у липні-серпні впродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводять щоденно, практикують різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, самостійну роботу. Основне завдання таких курсів – ознайомлення педагогів зі змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. У системі підвищення кваліфікації вчителів переважає інформаційний підхід, який зважає на сучасний стан науки. Існують також річні курси без відриву від роботи, які проводять щотижня у вечірній час за кошти Національного наукового фонду.

Останнім часом у країні помітна стійка тенденція до централізації освіти. Так, на державному рівні ухвалюють рішення стосовно оновлення цінності диплома середньої школи шляхом урегулювання стандартів та підвищення якості перепідготовки вчителів. На федеральному рівні чітко окреслюють тенденції, пов'язані з професійною діяльністю вчителів: акредитування всіх педагогічних навчальних закладів; створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки вчителів; створення програм резидентури вчителів – винятково підготовлених рекрутів для шкіл із високим рейтингом неуспішних учнів з малозабезпечених сімей; розширення й додаткове фінансування програми моніторингу; підтримка нових та інноваційних шляхів підвищення зарплати вчителям. Держава постійно контролює і стимулює проведення штатами жорстких реформ діяльності державних шкіл США. Федеральний уряд надає істотне фінансування освітнім галузям тих штатів, які погоджуються з вимогами держави та приймають ці програми [2, с. 187–190].

Серед форм роботи з підвищення кваліфікації вчителів варто назвати групову роботу, що продуктивно застосовують у центрах професійного розвитку. На таких заняттях викладачі-тренери вдаються до колективної діяльності, проте нині увагу зосереджено на предметі проектування та реалізації професійного розвитку – не на динамічному розвитку окремого вчителя, а цілої групи, що, зазвичай, працює разом у реальному або у віртуальному середовищі.

Це змінює ставлення до результату підвищення кваліфікації, індивідуальні сертифікати втрачають доцільність, натомість стають значущими якісні зміни в роботі вчителів. До груп можуть входити вчителі одного проблемного класу, однієї школи або вчителі, які аналізують певну проблему в більш широких масштабах [4].

С. Правдивцева, вивчаючи основні підходи до підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США, зауважує, що знання дисципліни не є основним показником в оцінюванні рівня компетентності вчителя. До базових якостей і характеристик, якими має володіти досвідчений кваліфікований педагог, належать такі: ґрунтовні знання з навчальної й суміжних дисциплін; гнучкість мислення та легкість сприйняття нової інформації; визнання індивідуальних особливостей учнів й інших учителів; спроможність знаходити спільну мову зі школярами, батьками, колегами; проведення постійного самоаналізу, саморозвиток; ентузіазм; вияв почуття гумору; увічливість, чуйність, доброзичливість, повага до почуттів інших людей; орієнтація на світ дитини та повага до її інтересів і можливостей; реалізація творчого підходу до професійної діяльності [5, с. 2–3].

Підґрунтям фахового розвитку вчителів слугує оперування аналітичними відомостями про навчальну успішність учнів, що дає змогу окреслити пріоритети розвитку освіти дорослих, моніторити навчальний прогрес, сприяти неперервному поступові школярів, планувати зміст освіти, прогнозувати її вплив на розвиток освіти у вимірі школи, шкільного округу, штату, держави. «Учителі нашої нації нерозривно пов'язані з успішністю учнів. Такий зв'язок зумовлює важливість високоякісної підготовки педагогів» [6, с. 3].

Як традиційні, так і інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів постають перед проблемою оцінювання результатів фахового навчання вчителів. Раніше переважала констатація факту навчання, коли вчителі отримували сертифікати участі або складали іспити. Вважали, що в такий спосіб можна продемонструвати ступінь засвоєння переданих знань і вмінь у контексті курсу підвищення кваліфікації, але не в реальному шкільному класі. Такі форми оцінювання лише формалізували програми перепідготовки. Нині порушену проблему в США розв'язують через удосконалення сертифікації й тестування педагогів, що не спрямовані на конкретні курси перепідготовки, але формулюють певні вимоги до тих, хто їх проектує. Під час екзаменаційних процедур, наприклад сертифікації вчителів (Teacher's License), що

проводить Служба оцінювання якості освіти (Education Testing Service), імітують реальні контексти дій учителя [3, с. 285].

Починаючи з 1960-х рр., у Великій Британії поступово стали розвиватися форми надання послуг особам, які працюють у школах і потребують удосконалення кваліфікації. До цього часу педагогічну освіту у Великій Британії традиційно пов'язували лише з підготовкою у ВНЗ. У 1972 р., після опублікування двох документів «Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів» (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і «Біла книга», де подано 10-річний план розвитку освіти, була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – здобуття базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (один рік у ВНЗ, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Рівень кваліфікації вчителів мали контролювати місцеві органи влади, що отримували бюджетні кошти, разом зі школами планували організацію й проведення різних форм післядипломної освіти [7].

Ю. Кіщенко зазначає, що нині у Великій Британії система підвищення кваліфікації вчителів, які працюють, організована за двома напрямками: 1) удосконалення одержаних умінь і навичок педагогів (fine-tuning); 2) засвоєння нових знань, формування нових умінь і навичок. Обрання методів викладання залежить від мети конкретного курсу (курсів) підвищення кваліфікації або перепідготовки. Серед типів – усталені педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії, програмоване та дистанційне навчання) і спеціальні методи, що можна зарахувати до окремої методики, зокрема:

- консультації – мікроконсультації, періодичні консультації під час керівництва дослідницькою роботою або творчим колективом учителів;

- активні методи розв'язання проблем – відвідування уроків із подальшим обговоренням та аналізом, конференції, семінари, спільні круглі столи для викладачів ВНЗ і вчителів, розроблення навчальних матеріалів, програм тощо;

- аналітичні методи – аналіз певного педагогічного досвіду, уроків, навчальних матеріалів, підручників, самоаналіз і самомоніторинг учителя;

- симулятивні методи – організація ділової гри, мікровикладання, практичні заняття;

- поширення спеціально розроблених наборів матеріалів – «пакетів для підвищення кваліфікації».

Більшість англійських педагогів окреслює загальні методи (елементи викладання), що залежно від мети підвищення кваліфікації – удосконалення вмінь та навичок або перекваліфікація – комбінують різними шляхами. Аналіз сучасної науково-методичної літератури дає змогу виокремити такі компоненти й методи навчання в британській системі післядипломної освіти вчителів, які працюють: навчання теорії, опис умінь або стратегій навчання; моделювання чи демонстрація вмінь, моделей навчання; практика рольових ігор або створення навчальних ситуацій; структурований і відкритий взаємозв'язок; керівництво й допомога в разі аплікації нових умінь у класі [8, с. 157–167; 9, с. 40].

Курси підвищення кваліфікації пропонують різні освітні установи та навчальні заклади, а саме: департамент освіти і науки, інститути педагогіки вищих навчальних закладів, незалежні консультативні групи, учительські центри, місцеві органи освіти, школи. За часом проведення курси поділяють на короткотривалі та тривалі. Найбільш поширеними курсами при інститутах педагогіки вважають одноденні, триденні, п'яти- й шестиденні, а також канікулярні. Наприклад, в Інституті педагогіки Лондонського університету функціонують усі ці види курсів, їх організовує відділ, що є інформаційним центром, який надає послуги в галузі підвищення кваліфікації місцевих органів освіти й підзвітних їм шкіл. У кінці календарного року завершується їх затвердження, місцеві органи освіти отримують інформацію про плани проведення курсів на наступний рік, потім передають відомості по школах.

Особливість організації триденних курсів полягає в тому, що їх проводять за типом сендвіч-моделі. На період курсів учителів звільняють від трудової діяльності. Кожне наступне заняття відокремляють від попереднього рівно на тиждень. Сендвіч-модель також актуальна для п'яти й шестиденних курсів із тижневими перервами, різниця лише в тому, що на час проведення цих курсів учителі не припиняють працювати, оскільки відвідують заняття ввечері. Курси тривають 2–3 години, заощаджуючи час і витрати. Щороку в Лондонському університеті проходить від 15 до 20 таких 3-денних і 5–6-денних курсів, які відвідують 25 учителів. Нетривалими вважають «канікулярні курси», їх учителі можуть відвідати раз на рік під час Великодня протягом 3–5 повних днів, між якими немає перерви. Кількість учасників сягає від 15 до 40 осіб, які приїжджають із різних місць. Завдяки такому святковому періодові курси є економними, зручними

для відвідування, оскільки вчителям не потрібно шукати собі заміну на час заходів із підвищення кваліфікації. У Великій Британії нетривалі курси мають лише платну основу, їх фінансують учителі перед початком проведення. Школа відшкодовує витрати після представлення сертифіката про закінчення курсів, якщо поїздка передбачена в плані підвищення кваліфікації викладачів школи, що складає її координатор, ухвалюючи графік із директором [1].

С. Синенко наголошує, що впродовж останнього десятиріччя в країні тривав масовий експеримент «Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя (IT – INSET)», основна мета якого полягала в об'єднанні безпосередньо в шкільному класі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Для реалізації проєктів «IT – INSET» у шкільних класах створюють своєрідні творчі лабораторії (учні, студентмайбутні вчителі, учителі, які працюють, викладачі вищих навчальних закладів), де експериментально відпрацьовують різні дослідницькі завдання з удосконалення змісту, організації процесу навчання школярів та управління ним. Серед нагальних завдань – апробація нових організаційних форм партнерства школи й вищого навчального закладу в професійній підготовці та подальшому підвищенні кваліфікації вчителів-практиків. Унаслідок сучасних реформаційних процесів у шкільній та педагогічній освіті Великої Британії, практика післядипломної педагогічної освіти вчителів зазнає ще більшого урізноманітнення, зосереджуючи увагу на потребах й інтересах школи [10, с. 102–103].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ретельний аналіз процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у розвинених зарубіжних країнах дає підстави для висновку про те, що кожна країна має свою специфіку.

Уточнено спрямованість мети й завдань підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії, а саме: допомога вчителям-початківцям адаптуватися до нових умов школи, сприяння досвідченим педагогам у викладанні другого предмета, налагодження зв'язків між інноваціями в теорії і практикою, здобуття ще однієї кваліфікації (методист, директор або його заступник) та ін.

Проаналізовано систему післядипломної педагогічної освіти у США, підсумовано, що в 50–60-х рр. XX ст. держава не приділяла належної уваги підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, не спрямовувала достатньої кількості бюджетних коштів, що позначилося на ефективності освітньої системи. Згодом почали акцентувати на опануванні педагогами рівня вмінь і навичок,

необхідного для провадження якісної трудової діяльності.

Нині система післядипломної педагогічної освіти зазнає постійного реформування й удосконалення під впливом зовнішніх чинників, для неї характерне різноманіття організаційних структур, змісту, форм і методів освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Савенкова И.Э. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых зарубежных странах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М.: Академия повышения квалификации и переподготовки кадров, 2002. 114 с.
2. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187–190.
3. Фрумина Е.А. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности. *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах*. М.: ИС РАН, 2008. С. 274–292.
4. Fullan M.G. The New Meaning of Educational Change. New York, 2001. 262 p.
5. Правдивцева Ю.С. Анализ традиционных моделей повышения квалификации учителей школ в США. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2123.htm>.
6. Ashby C. Teacher training programs: activities underway to improve teacher training, but information collected to assess accountability has limitations. *Testimony before the subcommittee on 21st century competitiveness, Committee on Education and Workforce, US House of Representatives*. Washington, D.C.: U.S. General Accounting Office, 2002. 13 p.
7. Гладуш В.А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 46–55.
8. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 3. С. 157–167.
9. Руденко І.А. Порівняльна характеристика процесу організації педагогічної освіти в зарубіжних країнах (Франція, США, Англія). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. №28 (321). С. 38–41.
10. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2002. 183 с.

References

1. Savenkova, I.E. (2002). Comparative analysis of continuing education of teachers in Russia and in developed foreign countries (PhD Dissertation of Pedagogy). Moscow: Academy of advanced training and retraining of personnel. 114 p.
2. Klasen, N. Postgraduate Teacher Education: Foreign Experience and modern practice. *New pedagogical thought*. 2: 187–190.
3. Frumina, E.L. (2008). Continuing education for educators: models and features. *Continuing education in political and economic contexts*. In G.A. Klyucharyov (Ed.). Moscow: IS RAS. 274–292.
4. Fullan, M.G. (2001). The New Meaning of Educational Change. New York. 262 p.
5. Pravdivtseva, J.S. (2014). Analysis of traditional models of continuing education of school teachers in the USA. Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2014/2123.htm>.
6. Ashby, C. (2002). Teacher training programs: activities underway to improve teacher training, but information collected to assess accountability has limitations. *Testimony before the subcommittee on 21st century competitiveness, Committee on Education and Workforce, US House of Representatives*. Washington, D.C.: U.S. General Accounting Office. 13 p.
7. Gladush, V.A. (2012). Features of postgraduate education of teachers of special educational institutions in developed countries of Europe. *Current issues of correctional education. Edition 3*. 46–55.
8. Kishchenko, Y. (2001). Teaching methods and forms of assessment in the system of professional development of teachers of England and Wales. *Continuing professional education: theory and practice. Edition 3*. 157–167.
9. Rudenko, I.A. (2014). Comparative characteristics of the process of organizing teacher education in foreign countries (France, USA, England). *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 28(321): 38–41.
10. Sinenko, S.I. (2002). Development of postgraduate pedagogical education in the countries of Western Europe (England, France, Germany) (PhD Dissertation in Pedagogy). Kyiv: Central Institute of Postgraduate Teacher Education APS of Ukraine. 183 p.

RUDENKO Ivanna,

PhD in Pedagogy, lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ORENDARCHUK Oksana,

PhD in Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,

THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF IMPROVEMENT OF TEACHERS' QUALIFICATIONS IN THE USA AND THE UNITED KINGDOM

Summary. The study describes the process of teacher training in the United Kingdom and the United States as a purposeful system that has its own specificity and develops under the influence of factors of different levels and scales.

The article examines the system of organization of postgraduate teacher education in Great Britain and the United States, analyzes the current trends of continuing education of teachers in both countries, and substantiates the forms, content, duration and frequency of professional development activities. The article analyzes the problems of organizing the training of specialists already formed, the conditions for the successful achievement of all the planned goals during the process of improving their qualification, highlights the main goals of the process of im-

proving the education of the two countries, identifies the leading trends of continuing education of teachers.

Purpose. To investigate the current tendencies of development of the system of advanced training of pedagogical personnel in the developed countries of the world.

Methods. The theoretical methods of research are used in the article.

Results. The article focuses on the study of the peculiarities of the organization of the educational process in the system of improvement of teachers' qualifications in foreign countries.

Conclusion. Careful analysis of the process of professional development of teaching staff in developed foreign countries gives grounds to conclude that each country has its own specifics.

The aim and objectives of teacher training in the UK have been clarified, namely: the help to beginners to adapt to new school conditions, the assistance to experienced teachers in teaching the second subject, the establishing links between innovation in theory and practice, the gaining of one more qualification and others.

The system of postgraduate pedagogical education in the USA was analyzed and it was concluded that in the 50's and 60's of the XX century. the state did not pay much attention to the training of pedagogical staff, did not allocate sufficient budget funds, which affected greatly on the effectiveness of the education system. Subsequently,

they began to emphasize on mastering those skills needed for high-quality work.

Nowadays, the system of postgraduate pedagogical education is undergoing constant reform and improvement under the influence of external factors, characterized by a variety of organizational structures, content, forms and methods of education.

Keywords: professional development; teacher; postgraduate education; teaching staff; continuing education.

Одержано редакцією 19.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-62-66

ORCID 0000-0001-9339-1060

АВETИСЯН Мери Бабкеновна,

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики,

Центр педагогики и развития образования,

Ереванский государственный университет, Республика Армения

e-mail: mavetisyan@ysu.am

УДК 378.014.5/.6:005.3(479.25+450):001.53(045)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И ИТАЛИИ

В статье представлены управленческие органы систем высшего образования в Республики Армения (РА) и Италии. Выявлено значение и роль высшего образования в прогрессивном развитии каждой из этих стран. Подчеркнуты сходства и отличия в процессе обучения в вузах вышеуказанных стран и отмечены особенности их управления.

Одновременно показаны благоприятные условия для продуктивного проведения процесса обучения в вузах, правильному подходу к различным проблемам, касающимся высшего образования РА и Италии.

Ключевые слова: вуз; система высшего образования; управление; система оценивания; поступление; академическая свобода; структура высшего образования, образовательные степени.

Постановка проблемы. Изучение управления систем высшего образования Республики Армения и Италии и проведение их сравнительного анализа с выявлением положительных и отрицательных сторон дает возможность найти оптимальный подход к решению различных проблем в сфере высшего образования изучаемых стран.

Цель статьи. Цель данного исследования выражается в проведении сравнительного анализа систем высшего образования Республики Армения и Италии, отмечая их сходства и отличия, а также особенности управления.

Изложение основного материала исследования. Сохранение и развитие системы высшего образования в Республике Армения имеет важное значение и находится в основе ее государственной политики, обеспечивающей ее существование на международной арене с соответствующими

международными стандартами [3, с. 25]. Система высшего образования Республики Армения в связи с интенсивно протекающими в мире различными социально-экономическими и политическими образовательными изменениями постоянно подвергается реформированию, при этом изменяются ее структура, содержание, управление и финансирование, одновременно сохраняя свои традиционные особенности.

Управление системой образования Республики Армения осуществляется при закономерном распределении полномочий между различными органами управления Правительства, Министерства образования, науки, культуры и спорта, маршпета-ранов и вузов [4, с. 26].

Правительством Республики Армения утверждаются уставы вузов с их полномочиями, а также права и обязанности каждого из органов управления.

Министерство образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, проводящее национальную образовательную политику, выполняет организационные функции по финансированию, лицензированию, сертификации, одновременно контролируя деятельность вузов.

Региональные контролирующие органы оказывают некоторую финансовую и материально-техническую поддержку, принимая активное участие в обеспечении необходимой благоприятной среды для работы в подведомственных учебных заведениях.

Исходя из этого следует, что в условиях децентрализации внешнее управление образованием в Республике Армения законо-

мерно розграничується повноваженнями между республіканським, регіональними і вузовськими органами управління.

Вищим і колегіальним органом управління вуза є Совет попечителів, відповідальний за перевірку політики і стратегії для розвитку вищого освіти, вибори виконавчого органу вуза, перевірку бюджету і т.д. Академічеськими і науковими питаннями займається Учений совет, який регулює організацію і управління навчально-методичеської і науково-дослідницької діяльності вуза. Ректор, обираємый при відкритій конкуренції Советом попечителів вуза, є виконавчим керівником вуза. При ректорі діє ректорат, який являясь совещательной структурою, обговорює питання всіх видів діяльності вуза – навчальні, наукові, організаційні і т.д. Основой громадського органу управління і координації вищого

освіти є Совет ректорів со своїм головою – ректором Єреванського державного університету.

Структурною одиницею навчально-освітнього процесу вуза є факультет во главі з деканом, обираємый згідно з вимогами уставу вуза. Навчально-освітня і науково-дослідницька діяльність вуза проводиться на кафедрах під керівництвом заведуючих кафедрами. Щоденне управління вуза завершується ректором [2, с. 2–7]. Фінансування системи вищого освіти Республіки Армєнія здійснюється за рахунок державного бюджету, а також внебюджетними засобами.

Із вищеизложеного слідує, що управління системою вищого освіти в Республіці Армєнія здійснюється зовнішніми і внутрішніми органами (табл. 1).

Таблиця 1

Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования Республики Армения и Италии

Республика Армения	Италия
Внешние органы управления	
Центральное управление: Министерство образования, науки, культуры и спорта. Районное управление: Марзпетараны Местное управление: вуз. Совет ректоров вузов	Центральное управление: Министерство образования, университетов и науки. Районное управление: региональные органы управления образованием. Местное управление: вуз Национальный совет университетов Национальный студенческий совет Собрание ректоров университетов
Внутренние органы управления	
Совет попечителей Ректор Ученый совет Ректорат Деканы факультетов / директора Центров Заведующие кафедрами Студенческий совет	Ректор Академический сенат Совет правления Деканы факультетов Руководители подразделений Студенческий совет
Финансирование	
Государственный бюджет, Внебюджетные средства (фонды, гранты, образовательные программы и т.д.)	Государственный бюджет, Внебюджетные средства (фонды, частные платежи, образовательные программы, гранты и т.д.)

В Республіці Армєнія діють державні і недержавні з державною ліцензією вузи, навчання в яких проводиться як на платній так і на безплатній основі – державний заказ, а також по очній і заочної програмі (5, с. 28). В деяких випадках навчання в вузах Республіки Армєнія, як і в Італії, може бути і дистанційним, що сприяє можливості спілкування со студентом без відриву від роботи, з економією часу, а також в будь-яких ситуаціях.

В Республіці Армєнія вузи представлені університетами, академіями, консерваторією і т.д. Зде́сь діють 16 державних з 14 філіалами і 36 недержавних вузів, повністю оснований на платі за навчання.

Підготовка к поступленню в вузи здійснюється в старших школах або в спеціалізованих коледжах, де випускники отримують аттестат зрілості або відповідуючий документ об закінченні, які і є допуском для вступительних екзаменів в вуз (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ поступления
в вузы Республики Армения и Италии

Республика Армения	Италия
Школьный аттестат и конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Иностранные абитуриенты сдают приемные экзамены в виде прохождения интервью.	Аттестат зрелости Иностранные абитуриенты сдают приемные экзамены в виде прохождения интервью

Обучение в вузах Республики Армения начинается в сентябре и заканчивается в конце мая. Преподавание в основном ведется на армянском языке, занятия проводятся в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных работ. Высшее и послевузовское образование осуществляется трехступенчатой системой, при которой используется кредитная система для обеспечения прозрачности процесса обучения, а также мобильности преподавателей и студентов (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ структуры
систем высшего и послевузовского образования Республики Армения и Италии

Республика Армения	Италия
Вузы: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
1. бакалавриат – 4 года (степень бакалавра)	<u>1-я ступень:</u> 3 года/ степень Laurea <u>2-я ступень:</u> 1-й уровень специальной степени (Specialisation degree), двухгодичная магистратура с академическим уклоном или 1-й уровень магистра (University Master degree) ориентированный на профессиональную деятельность.
2. магистратура – 2 года (степень магистра)	<u>3-я ступень:</u> степень доктора (Research Dottorato degree), аналог PhD / от 3-х лет 2-й уровень специальной степени (Specialisation degree), профессионально-ориентированная аспирантура / от 2-ух до 6-ти лет или 2-й уровень магистра (University Master degree)/ минимум 1 год.
3. аспирантура – 3 года (степень кандидата наук)	
4. докторантура – 3 года (степень доктора наук).	

В зависимости от вуза в Республике Армения принята 20-ти (Ереванский государственный университет и др.) или 100-

балльная (Армянский государственный педагогический университет и др.) система оценивания (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ системы
оценивания высшего образования Республики Армения и Италии

Республика Армения	Италия
<u>20-ти балльная система оценивания:</u> 20-18 – отлично 17-13 – хорошо 12-8 – удовлетворительно 1-7 – неудовлетворительно. <u>100-балльная система оценивания:</u> 96-100 – «5+» проходная оценка 91-95 – «5» проходная оценка 86-90 – «5-» проходная оценка 81-85 – «4+» проходная оценка 76-80 – «4» проходная оценка 71-75 – «4-» проходная оценка 66-70 – «3+» проходная оценка 60-65 – «3» проходная оценка 41-59 – «3-» неудовлетворительно 40 и ниже – «2» неудовлетворительно.	<u>30-ти балльная система оценивания:</u> 30 – отлично 29-27 – хорошо 26-25 – удовлетворительно 24-18 – средний 17 и ниже – неудовлетворительно или плохо.

Система высшего образования Республики Армения, несмотря на свои положительные преобразования, все еще нуждается в дальнейших усовершенствованиях в применении инновационных методов, а также в проведении реформ, направленных на достижение более высокого уровня развития высшего образования в стране.

При развитии современной системы высшего образования Италии значительную

роль сыграли ее внешние и внутренние факторы, взаимодействующие друг с другом. Это реформы, касающиеся изменений в политической и социально-экономической жизни народа и стремление включения Италии в общеевропейское образовательное пространство. Сохранив специфику национального образования, Италия является одним из лидеров приемственности интернационализма в сфере

высшего образования. Имея значительный опыт в области международных образовательных проектов для обеспечения связи и взаимодействия итальянских и других европейских вузов, она создает больше реальной возможности для мобильности студентов и преподавателей [7].

Управление высшим образованием в Италии осуществляется при помощи центрального органа управления – Министерством образования, университетов и науки, в функции которой входят управление и регулирование деятельности образовательных департаментов провинций и регионов, в том числе обеспечение активного сотрудничества с вузами других европейских стран.

К органам управления относятся также региональные органы управления образованием, ответственные за контроль и распределение финансирования, соблюдение государственных стандартов, а также органы университетского управления. В Италии существуют определенные консультативные органы, отвечающие за инновационные и прогрессивные изменения университетского образования (см. табл. 1). Таким образом, итальянские вузы – это автономные, административные учреждения, самостоятельно распределяющие финансы, разрабатывающие особые образовательные программы и проводящие научно-исследовательские работы [7].

Система высшего образования Италии, в отличие от Республики Армения, состоит из университетского сектора, неуниверситетского и сектора высшего профессионального образования. В университетский сектор входят около 60 государственных и 17 негосударственных с государственной лицензией университетов, 2 университета для иностранцев и 3 университета постдипломного уровня. В неуниверситетский сектор входят академия, консерватория и высшие школы искусства. В сектор высшего профессионального образования включена кратковременная программа для приобретения знаний по специальностям, востребованным трудовым рынком [8].

Характерной чертой Италии является допуск в вузы Италии без экзаменов на основе аттестата зрелости выпускника лицея. Однако учебный процесс в вузах довольно-таки сложный, поэтому не всем удается получить диплом об его окончании (см. табл. 2).

Обучение в государственных вузах Италии, как для своих граждан, так и для иностранцев, бесплатное (за счет государства) с предоставлением со стороны студентов незначительных ежегодных взносов, в за-

висимости от семейного материального состояния. В течение года бывают две или три сессии, причем студент, пользуясь «академической свободой», имеет право выбора индивидуального плана обучения, касающегося предмета, сдачи экзамена и преподавателя [9]. Студенты, поступившие на бесплатное обучение, имея большие задолженности в успеваемости, обычно переводятся на платную форму для дальнейшего обучения.

Продолжительность учебного года в вузах Италии с октября – ноября до мая-июня с разделением на два семестра, а в некоторых случаях на три семестра, причем обучение проводится на итальянском и английском языках. Учебные занятия в Италии, как и в Республике Армения, проводятся в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий.

В отличие от Республики Армения, в вузах Италии используется 30-ти балльная система оценивания (см. табл. 4).

Другой отличительной чертой Италии от Республики Армения является отсутствие во время учебы экзаменационных билетов, что требует от студента усиленной самостоятельной подготовки. Благополучным исходом учебного процесса для студента является защита дипломной работы в конце каждого учебного года [10].

В 1999 году Италия перешла на высоко-развитую кредитную систему, благодаря которой увеличилась прозрачность национальной системы образования, появилась новая возможность в общих сотрудничествах при разрабатывании учебных программ, а также мобильности преподавателей и студентов [6, с. 91].

Особенностью системы высшего образования Италии является присутствие в вузах вольнослушателей, которые могут переходить в категорию студентов и обратно при соответствующих условиях. [1, с. 134].

Как указано выше в таблице 3, образовательные степени в вузах Италии распределены по трехуровневой системе, что соответствует европейским стандартам, обеспечивая тенденцию высокого уровня академического образования, научно-исследовательской деятельности и профессионализма в различных сферах.

Выводы и перспективы дальнейших достижений. Сравнение управлений систем высшего образования Республики Армения и Италии позволяет сделать вывод о их развитии, положительных и отрицательных чертах с выявлением особенностей для использования в дальнейшей практике образовательного процесса в разных странах.

Список библиографических ссылок

- Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учебное пособие. Минск: Новое знание, 2004. 221с.
- Навоян А. Реформы образования в Армении. UNESCO, 2009г. 10 с.
- Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն. Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, Զանգակ-97, 2004թ, 75 էջ
- Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ. Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, Աստղիկ գրատուն, 2003. 69 էջ
- Միրզախանյան Ա., Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP (ՄԱԶԾ): իրավափնտրողական վերլուծության զեկույց. Երևան, 2002. 96 էջ
- Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Նոյան Տապան, Երևան, 2005. 312 էջ
- Борисенкова А.В. Система высшего образования стран группы восьми: Италия, Государственный университет, Высшая школа экономики. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032170/System_higher_education_countries_G8.pdf (дата обращения 24.01.2020)
- Цивунина И.В., Петрова М.А. Образовательная система Италии: традиции и особенности, *Вестник Казанского технологического университета*, 2014. С. 384–386. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti> (дата обращения 22/01/2020)
- Бакалавриат в Италии. URL: http://www.unipage.net/ru/bachelor_italy (дата обращения 22/01/2020)
- Система образования в Италии. URL: <http://www.bookyourstudy.by/sistema-obrazovaniya-v-italii> (дата обращения 21.03.2020)

References

- Kapranova, V.A. (2004). Comparative pedagogy. School and education abroad: textbook. Minsk: New knowledge. 221 p. (in Rus.)
- Navoyan, A. (2009). Education Reforms in Armenia, UNESCO. 10 p. (in Rus.)
- Harutyunyan, K. (2004). Davtyan, N. (2004). Education in Armenia. Yerevan: Zangak-97. 75 p. (in Arm.)
- Harutyunyan, K. Davtyan, N. Sargsyan, G. (2003). Education in Armenia. Yerevan: Astghik Publishing House. 69 p. (in Arm.)
- Mirzakhanyan, A. (2002). Education, Poverty and Economic Activity in Armenia, UNDP Situation Analysis. Yerevan. 96 p. (in Arm.)
- Vardumyan, S., Hovhannisyan, A., Varella, G. (2005). Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development: Handbook for Teachers and Education Specialists, Noyan Tapan. Yerevan. 312 p. (in Arm.)
- Borisenkova, A.V. (2011). Higher Education System of G-8 Countries, Italy, State University, High School of Economics. Retrieved 24.01.2020, from http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032170/System_higher_education_countries_G8.pdf (in Rus.)
- Tsivunina, I.V., Petrova, M.A. (2014). Educational system of Italy: traditions and features, *Bulletin of Kazan Technological University*. 384–386. Retrieved 22/01/2020, from <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti> (in Rus.)
- Bachelor in Italy. Retrieved 22/01/2020, from http://www.unipage.net/ru/bachelor_italy (in Rus.)
- Education system in Italy. Retrieved 21.01.2020, from <http://www.bookyourstudy.by/sistema-obrazovaniya-v-italii> (in Rus.)

AVETISYAN Meri,

PhD in Pedagogy, Lecturer of Pedagogy Department,
Center for Pedagogy and Development of Education, Yerevan State University, Republic of Armenia

**COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT
IN REPUBLIC OF ARMENIA AND ITALY**

Summary. Introduction. Studying the management of higher education systems of the RA and Italy and conducting their comparative analysis with the identification of positive and negative sides allows to find the optimal approach to solve various problems in the field of higher education in the countries we studied.

Purpose. The purpose of this study is expressed in a comparative analysis of the higher education systems of the RA and Italy, stressing their similarities and differences, as well as management features.

Methods. The study used a number of research methods including description, generalization, comparison and analysis.

Results. The results of this study are presented in the tables. The data obtained in the tables show the similarities and differences between the management and financing of universities in Armenia and Italy, note the structure of higher education systems, as well as the methods of assessment and admission to universities.

Originality. The originality of the research results is expressed in a comparison of the administrative systems, as well as in the identification of various characteristic features of higher education of the RA and Italy.

Conclusion. While comparing the higher education systems of the Republic of Armenia and Italy, it can be concluded that the management of higher education in both countries is organized based on the same structures – the central governing body, regional and local governing bodies, distinguished by their names. In both countries, there is “academic freedom,” which is relatively more developed in Italy. The difference in the higher education systems of the countries lies in the ways of entering universities and different forms of student assessment during the learning process.

Our study promotes the use of the positive aspects of management methods and the learning process as rational proposals to ensure a higher level of development of higher education systems in other countries, taking into account their national characteristics.

Keywords: University; higher education system; management; assessment system; admission; academic freedom; structure of higher education, educational degrees.

Одержано редакцією 24.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

ТЕОРИЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-67-74
ORCID 0000-0001-5387-1115

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

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

УДК 378.018.8:51]:111.852+159.952(045)

ЭСТЕТИКА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ ВНИМАНИЯ

Процесс преподавания математики, как и всякая человеческая деятельность, тесно связано с различными психическими явлениями. Для эффективной организации этого процесса первостепенное значение имеет сосредоточение психической активности, т.е. внимания учащихся на этот процесс. И осуществление этой цели во многом зависит от эстетической привлекательности математического материала и процесса преподавания математики.

Ключевые слова: объективные и субъективные признаки научного прекрасного; процесс преподавания математики; проявление внимания; виды внимания.

Постановка проблемы. Внимание – одно из внутренних свойств психической активности человека. Обратить внимание на какой-то предмет или явление – означает направить психическую деятельность на данный предмет или явление, сделать их содержанием познавательных и эмоциональных процессов. Одной из основных особенностей психических процессов человека, в частности внимания, является некая направленность, выбираемость. Наше внимание независимо от нас привлекают предметы, явления, которые для нас в данный момент значимы. Когда мы сосредотачиваем наше внимание на определенные предметы, их восприятие становится более четким. Обращая внимание на какой-либо предмет, мы сосредотачиваем, выборочно направляем нашу психическую деятельность на данный предмет и временно отдаляемся от других предметов. Человек не сможет ничего сделать, если не выберет главное и значимое из того, что увидел, услышал, почувствовал, подумал. Именно внимание помогает выбрать самое главное и удалить от нас ненужное нам в данный момент.

Вся духовное описание личности, вся ее деятельность большей частью обусловлены способностью организовать процесс внимания. В частности, успех в учебной деятельности во многом обусловлен способнос-

тью учащегося организовать и контролировать свое внимание. Это особенно касается процессу обучения математике, так как понимание и усвоение математических текстов требуют особых духовных сил и напряженный.

Между тем, мы не всегда можем направить наше внимание на необходимые и важные предметы и явления. И здесь эстетическая привлекательность объектов может сыграть важную роль для успеха. Это особенно относится к абстрактному материалу математики. Эстетика математики может играть свою важную роль для концентрации и направления внимания школьника на математических объектах и на процесс преподавания математики. И такая направленность внимания, свою очередь, помогает решению другой важной задачи духовного воспитания – развитию психического явления внимания учащегося.

Работа посвящена выявлению особенностей проявлений психического явления внимания в процессе обучения математике и роли последнего в формировании и развитии внимания учащихся.

Анализ последних исследований и публикаций. В [1] показана связь между процессом обучения математике и умственным процессом внимания. В работах [2–3] показана зависимость некоторых психических процессов от эстетики математики и процесса преподавания математики. Эти публикации делают естественной проблему объединения двух подходов.

1. Проявления внимания и признаки математического прекрасного. Внимание – многосторонний духовный процесс, который имеет ряд проявлений. Это концентрация, распределение, переключение, устойчивость, объем, интенсивность, колебания. Понятно, что все эти проявления внимания индивидуальны: для разных людей более значимыми могут быть разные

проявления внимания, но они в жизни действуют сообща. Рассмотрим поставленную выше проблему отдельно для каждого из указанных проявлений внимания.

Концентрация внимания. Концентрация внимания – это направление всего внимания человека на предмет или деятельность, которой он занят в данный момент. Если внимание человека сосредоточено, то его мысли погружаются в данную деятельность и удаляются от остальных предметов. Концентрация характеризуется разными степенями. Насколько деятельность интересна, важна и значима, настолько более высокая степень концентрации внимания.

Математическая деятельность требует высокую степень концентрации внимания. Восприятие и, тем более, понимание определений, свойств понятий, их доказательств обычно требует длительной и последовательной работы мысли, для осуществления которой особенно важно концентрация внимания. Высокая степень концентрации проявляется особенно при решении задач и упражнений.

В свою очередь, математическая деятельность способствует формированию способности концентрации внимания у учащихся. Опыт показывает, что в процессе обучения математике можно достичь даже устранения таких серьезных недостатков внимания, как рассеянность.

Объективные признаки научного прекрасного [2] тесно взаимосвязаны с концентрацией внимания. С одной стороны для восприятия этих признаков необходима концентрация внимания в большей или меньшей степени. С другой стороны, присутствие некоторых объективных признаков научного прекрасного уже привлекает внимание, что имеет тенденцию повышения концентрации или степени концентрации. Таковыми являются признаки порядка, симметрии, гармонии, ритма, математической записи научной закономерности и, особенно, оригинальности. А таких объективных признаков научного прекрасного, как применяемость, оптимальность, устойчивость, приведение сложного к простому, единство разнообразий, логическая строгость, которые неразделимы с математической деятельностью и, в частности, с учебным процессом обучения математике, трудно заметить, воспринять и понять без концентрации внимания.

Субъективные признаки научного прекрасного [2] также требуют в той или иной степени сосредоточенности внимания. В частности, наиболее высокой степени сосредоточенности внимания требуют такие признаки научного прекрасного, как признаки усилий для понимания сути предме-

та, целенаправленное преодоления сложных препятствий, интеллектуального поиска, нахождения, открытия. Естественно, в зависимости от трудностей этих процессов меняется также степень концентрации внимания. В процессе обучения математике неэффективно начать практическую часть урока решением сложных задач, требующие немедленной высокой концентрации внимания: они могут не соответствовать силам учащегося и не восприниматься с точки зрения прекрасного. Здесь успех зависит от постепенного усложнения упражнений. В работе [1] мы привели соответствующую методику организации материала.

Из сказанного следует, что процессы выявления объективных признаков и проявления субъективных признаков эстетики математики прямо пропорциональны концентрации внимания.

Концентрация внимания тесно связана как с внешней, так и с внутренней эстетикой математики. Понятно, что внешняя эстетика математических объектов способствует увеличению степени концентрации внимания, а внутренняя эстетика, наоборот, раскрывается при проявлении соответствующей степени концентрации внимания.

Объем внимания. Объем внимания – это совокупность тех предметов, явлений, которые в данный момент человек может удержать в области внимания при осуществлении данной деятельности. Понятно, что чем больше объем внимания, тем меньше будет степень концентрации. В зависимости от объема внимания люди могут иметь разные возможности: кто-то может удерживать в области внимания сравнительно много предметов, кто-то меньше. У первого объем внимания больше, у другого – меньше. Объем внимания зависит от интересов человека, имеющегося опыта, психического состояния, той ситуации, где проходит его деятельность и т.д.

Объем внимания сильно влияет на процесс выявления объективных признаков научного прекрасного. Для полного понимания порядка, симметрии, гармонии, единства и общности разнообразий необходим большой объем памяти.

Для осуществления отдельных видов математической деятельности успех во многом также зависит от объема внимания учащегося. Возьмем, к примеру, текстовые задачи. Здесь успех решения задачи в первую очередь обусловлен тем, может ли ученик включить в объем своей памяти всю систему данных данной задачи. Это, прежде всего, необходимо для комбинирования и синтеза данных и нахождения како-

го-либо плана решения задачи. Для большей наглядности сказанного заметим, что в младших классах распространен алгоритмический подход решения математических задач, где учитель приводит решения задач к осуществлению нескольких последовательных шагов. Ребенок выполняет шаги предложенного алгоритма и в итоге приходит к результату, который совпадает с ответом задачи. Остаются довольными и ученик, и учитель. На самом же деле подобный процесс не дает большой пользы ученику, более того он приучает его к зубрежке, так как ученик с самого начала не понял необходимости, смысла алгоритма или последовательности шагов. В то время, как учитель сначала был обязан, используя все данные или условия задачи, начертить общий план решения задачи, после чего только перейти к алгоритмическому осуществлению шагов этого плана как этапам осуществления общего плана. А получение этого общего плана связано с объемом внимания. Ученик должен включить в этот план все данные задачи и суметь увидеть и провести их анализ и синтез, процессы, которые приводят к общему плану.

И в геометрии при решении задач часто бывает полезно сначала определить количество тех данных, которые необходимы для решения задачи, то есть определить необходимый для решения задачи объем внимания.

Распределение внимания. Распределение внимания – это удерживание в области внимания и контроль одновременно нескольких предметов. Важнейшим условием распределения внимания является то, что в случае выполнения одновременно двух работ, надо быть опытным хотя бы в одной из них, которая выполняется автоматически, и лишь время от времени контролируя. А если мы пытаемся одновременно выполнять два сложных действия, которые незнакомы или малознакомы, то есть не в одном из которых мы не опытни, то качество работ значительно падает.

Распределение внимания имеет важное значение для учителя. Вместе с передачей знаний ученикам, учитель должен держать класс в центре внимания, следить за поведением каждого ученика. Способность подобного распределения внимания говорит о профессиональном мастерстве педагога.

Способность распределения внимания необходима каждому как в быту, так и в профессиональной деятельности. Потому развитие подобной способности должно стать важнейшей задачей образования.

В процессе обучения математике часто, решая текстовые задачи, удовлетворяются

составлением их алгебраических моделей и выполнением их решений. То есть, остается без внимания сама прикладная задача, для решения которой привлечена была алгебра. Это также уменьшает влияния эстетического признака научного прекрасного применимости. Вообще, во время решения математических задач бывают необходимы разнообразные факты, умение, держать которых в центре внимания одновременно обусловлено способностью ученика распределить внимание.

Распределение внимания имеет важное значение для предотвращения ошибок при решении упражнений, требующих длительные преобразования или решения. Часто ученик, сосредотачивая основное внимание на общий план выполнения упражнения, не хочет или не может направить его на выполнение конкретных шагов. К ошибкам могут привести также попытки выполнения нескольких шагов одновременно. Здесь крайне важную роль играет признак порядка научного прекрасного. Для выполнения требующихся шагов ученик должен установить четкую последовательность шагов, чтобы не упустить из внимания какой-либо из них. Например, если он решает систему или совокупность формул, то появляются задачи нахождения области допустимых значений неизвестной, отдельных решений простых формул, объединений или пересечений множеств решений, сравнения полученного результата с ОДЗ. Для определения порядка или последовательности этих шагов ученик не должен прилагать усилий, но и не должен пренебрегать каким-либо шагом. А этого можно достичь путем автоматизирования порядка выполнения шагов.

Нетрудно убедиться также, что распределение внимания принимает участие в эстетических проявлениях признаков приведения сложного к простому, логической строгости, единства разнообразий и т.д.

Переключение внимания. Часто нам бывает необходимо сразу после окончания одной деятельности перейти к другой. Например, когда ученик читает книгу и конспектирует, он сосредотачивает внимание то на определенный участок в книге, то на тетрадь, где записывает некоторые идеи прочитанного. Происходит переключение внимания от чтения к письму.

Переключение – это перемещение внимания последовательно с одного объекта на другой, быстрый переход с одной деятельности на другую. Переключение внимания тесно связана с прекрасным и, особенно, с научным прекрасным. Отметим, например, что прекрасное искусства, природы

никогда не надоедает, наоборот, со временем оно более привлекает, а научное прекрасное после открытия не остается на месте, а толкает к новым открытиям. Переключение внимания помогает, дает возможность осуществить переход к новому, а затем возврат к старому, а сравнение нового и старого, что является одним из элементов признака порядка научного прекрасного и главным средством выявления прекрасного, происходит с помощью переключения внимания. И вообще, трудно переоценить роль перемещения внимания, как во всем процессе познания, так и в проявлении признаков научного прекрасного.

Сказанное относится и к математической деятельности, и к процессу обучения математике в частности. Вообще, надо заметить, что психическое явление переключения внимания играет важную роль в процессе обучения математике. Благодаря ясному конечному результату, однозначности ответа и неочевидных путей его нахождения, решения математических задач и упражнений проходят вместе с четкими и последовательными действиями переключения внимания. При этом, эстетика рассматриваемых математических объектов способствует как осуществлению акта переключения внимания на новый предмет, так и запоминанию старого объекта. Эти постоянные действия, в свою очередь, способствуют также развитию способности переключения внимания.

Устойчивость внимания. Устойчивость внимания – это сохранение внимания в течение длительного времени на данной деятельности. Люди наделены разными степенями устойчивости внимания. Устойчивое внимание помогает людям осуществлять процессы, протекающие в течение длительного времени. Например, если ученик решает задачу и в это время ни на что не обращает внимания, означает, что его внимание устойчиво, и у него есть большие шансы закончить решение. А когда отвлекается от задачи и сосредотачивает внимание на другой деятельности, то можем сказать, что его внимание неустойчиво, и возможности решения задачи уменьшаются.

Устойчивость внимания помогает выявить присутствие объективных признаков научного прекрасного в различных предметах и явлениях, их внутреннюю эстетику. Действительно, просмотр чего-либо мельком, обычно, не дает возможности проникнуть в глубину предмета или явления, выявить его внутренние закономерности, присутствующие в нем объективные признаки прекрасного и, тем самым - его эсте-

тику,. В то же время, без стойкого внимания невозможно осуществить и те умственные действия, которые приведут к преодолению трудного и сложного препятствия или проявлению других субъективных признаков научного прекрасного.

Сказанное особенно присуще математической деятельности, в частности, процессу обучения математике. Это относится как к глубокому пониманию понятий, теорем и их доказательств, так и к решению трудных задач. В общем, процесс обучения математике требует больших и длительных умственных усилий, которые невозможно осуществить без устойчивости внимания: в отдельных эпизодах процесса эта устойчивость должна иметь определенную длительность, в противном случае трудно ожидать окончания интересующего нас процесса.

С другой стороны, эстетическая привлекательность математических объектов и процесса обучения математике во многом помогает учащегося сосредоточить свое внимание сравнительно длительный промежуток времени и, тем самым, способствует формированию и развитию устойчивости внимания. И одним из эффективных путей решения этой задачи является привлечение эстетической направленности в процесс обучения.

Интенсивность внимания. Под интенсивностью внимания понимаем то количество духовно-нервной энергии, которое тратится во время осуществления деятельности. Напрячь внимание означает обратить внимание на все компоненты данного предмета, проникнуть вглубь предмета.

Интенсивность внимания прямо пропорциональна значимости и интересности предмета. Так, если для ученика данный учебный предмет важен, интересен, он слушает урок с напряженным вниманием. Авторитет учителя, искренность его слов также держат степень интенсивности на высоком уровне. Интенсивность внимания обратно пропорциональна тому времени, в течение которого происходит действие, то есть, чем меньше времени выделяет человек осуществлению деятельности, тем больше должна быть интенсивность для осуществления деятельности. Например, когда шахматисту остается мало времени для выполнения предусмотренных ходов, он оказывается в цейтноте, где должен играть с максимальной интенсивностью. Интенсивность внимания повышается также, когда необходимо распределить его между несколькими объектами. Необходимо отметить, что длительное напряжение внимания приводит к усталости.

Математическая деятельность требует большого напряжения внимания, и подобная длительная деятельность формирует в личности такие качества, которые позволяют ему без труда напрячь внимание, осуществить действия, протекающие с большой интенсивностью внимания. Во время обучения математике можно достичь повышения качества интенсивности внимания, применяя устные упражнения. Полное запоминание подобного упражнения, исполнение его отдельных требований, синтез и весь процесс решения упражнения в уме, в общем, требуют большую и длительную интенсивность внимания. Учитель должен учесть это обстоятельство, и, конечно, проявить индивидуальный подход, так как данная способность имеет ярко выраженный индивидуальный характер. Здесь лучшим советчиком может быть дидактический принцип доступности, и, двигаясь от простого к сложному, можно за короткий промежуток времени достичь серьезного прогресса даже у ученика, считающегося слабым. Надо отметить, что важным показателем отсутствия качества интенсивности внимания является лень, и повседневные упражнения, способствующие развитию интенсивности внимания во многом помогают устранению этого психического дефекта.

Интересна проблема проявления интенсивности внимания в процессе обучения геометрии, особенно – в построении и применении ее чертежей. Общеизвестно, что чертежи фигур значительно способствуют решению геометрической задачи. Однако решение математической задачи имеет цель не только нахождения ответа на предложенный вопрос. Оно также формирует и развивает ту или иную сторону духовного мира ученика, его психики, что более значимая педагогическая проблема, чем само решение математической задачи.

Помню, когда я был учеником средней школы, любил решать геометрические задачи в уме, без бумаги и чертежей. Однажды мой дядя, который был учеником выпускного класса и имел большой авторитет, зашел к нам домой и, увидев у меня в руках задачник по геометрии, удивился. «Что ты делаешь?», – спросил он. «Решаю задачу», – ответил я. Дядя посмеялся над моей наивностью и выразил одну из антипедагогических и вредных мыслей, какую я когда-либо слышал: «Никто не решает геометрические задачи без чертежей». Я поверил ему и последовал его совету. Действительно, решения задач стали легче. Но через

некоторое время я заметил, что уже не могу решать задачи без чертежей: просто я ленился и не мог напрягать внимание для того, чтоб представить эти чертежи мысленно.

Геометрические задачи, особенно пространственные задачи, касающиеся сечения, доказательства свойств и задачи, связанные с доказательствами в алгебре, требуют последовательную работу мысли и, обычно протекают в условиях напряженного внимания.

Интенсивность внимания тесно связана с другими психическими процессами, в частности, с волей, и особенно с его качеством стойкости. Эти два психических процесса взаимно обогащают друг друга. Необходимо учитывать это в процессе обучения математике: длительная работа, требующая большого напряжения мысли, требует как интенсивности внимания, так и стойкости.

Несомненно, проблема имеет также и эстетическую сторону. Насколько объект интересен и прекрасен, настолько большим будет внимание, требующееся для его изучения, а также интенсивность внимания и стойкость. Вообще, как и в других проявлениях внимания, так и для открытия объективных признаков и проявления субъективных признаков научного прекрасного рассматриваемого объекта большей частью требуется высокая интенсивность внимания.

Колебания внимания. Колебания внимания – самопроизвольные, кратковременные изменения интенсивности внимания, вследствие которых изменяется степень интенсивности чувств и восприятий. Например, если вокруг человека слышится какой-либо слабый звук, скажем тиканье часов, тогда он то слышит тот звук, то перестает его слышать. То же самое происходит и с зрительными объектами. В течение длительного времени невозможно долго смотреть с одной и той же интенсивностью на предмет: наш взгляд непроизвольно переходит на другой предмет. Эти колебания, когда интенсивность внимания ослабевает, кратковременны – 2–12 секунд. Подобные колебания бывают всегда, но когда человек выполняет действия с устойчивым вниманием, они не оказывают существенного влияния на эффективность работ.

У учеников также во время урока бывают колебания внимания, для чего есть много причин. Процесс урока протекает не только с учебным материалом. Там есть

множество других объектов, которые могут быть более привлекательными для внимания ученика, чем учебный материал. Они также свободны для рассмотрения, а учебный материал обязателен: кажется, что то еще одна причина избежать учебного материала.

Проблема более сложна в процессе обучения математике, абстрактные понятия которой и их более чем абстрактные свойства с трудностью привлекают учащегося, их понимание требует интенсивную работу мозга, которая приводит к утомлению, и колебания внимания становятся более частыми. И здесь путем избегания неуместных колебаний внимания является ведение процесса обучения математике по эстетическому руслу, применение внешней и внутренней эстетики математических объектов и признаков научного прекрасного. В частности, здесь имеет важное значение эстетический признак применяемости, без которого только лишь при обучении математике колебания внимания появятся с недопустимой для восприятия частотой, и обучение станет утомительным принуждением.

2. Виды внимания. В психологии внимание классифицируется по образу действий на произвольное, непроизвольное и послепроизвольное, а по виду – на внешнее и внутреннее.

Непроизвольное внимание. Внимание тесно связано с волей. Непроизвольным называется тот вид внимания, который появляется независимо от воли человека, без принуждения и применения силы воли. Зрительные объекты могут привлечь непроизвольное внимание человека своими внешними или внутренними признаками. Соответственно, мы получим внешние и внутренние признаки непроизвольного внимания. Внешними признаками являются громкие и неожиданные звуки, яркие световые явления, острые вкусы, сильные запахи, новизна предмета, явления. Во внутренние признаки непроизвольного внимания входит все то, что интересно и значимо для человека, вызывает профессиональный интерес, связано с любимыми чувствами и важными событиями и так далее.

В процессе преподавания математики особенно очевидно проявляются непроизвольные внутренние признаки внимания. Отметим, к примеру, формирование соответствующей рабочей атмосферы в классе, чему способствуют общие интересы, обсуждения, опросы, которые создают устой-

чивую, не требующую отдельных усилий, атмосферу для сосредоточенности внимания, где проявляется непроизвольное внимание.

В случае непроизвольного внимания не мы обращаем внимание на тот или иной предмет, а они сами привлекают наше внимание. Непроизвольное внимание называют также эмоциональным вниманием, так как все предметы, явления, которые вызывают восхищение, удивление и другие эмоции, сосредотачивают внимание человека на себе. Во время преподавания для формирования у учеников устойчивого внимания необходимо превратить материал в эмоционально насыщенный, интересный и разнообразный, то есть применить факторы, вызывающие непроизвольное внимание.

В случае с математикой, более значима внутренняя, глубинная сторона явления, свойства, задачи, которая своей глубиной и интересностью принуждает человека долго думать над ней, искать пути решения. Часто человек не может вычеркнуть из памяти данную задачу. Необходимо отметить, что устное размышление над математической задачей существенно способствует решению проблем формирования и развития как внимания, так и других душевных явлений. Отметим также, что непроизвольное внимание более связано с внешней эстетикой математических объектов – симметрия, гармония, ритм и другие объективные признаки научного прекрасного способствуют привлечению внимания учащегося к математическому объекту.

Произвольное внимание. Произвольным называется тот вид внимания, который появляется при помощи применений воли, волевых усилий человека. Произвольное внимание появляется, когда человек ставит перед собой определенную цель и прилагает волевые усилия для ее достижения. Подобная ситуация создается также в быту, когда мы вынуждены осуществлять неинтересные для нас действия, выполнение которых однако необходимо.

Необходимо отметить, что математический материал имеет абстрактный характер, его закономерности глубокие и трудно выявляемые. По этой причине обучение математике большей частью сопровождается проявлениями произвольного внимания. В свою очередь математическая деятельность является важнейшим средством развития произвольного внимания учащегося. Приемы мышления, применяемые для понима-

ния понятий, доказательства свойств и, особенно, для решения задач и упражнений, осуществляются благодаря последовательным и постоянным применениям произвольного внимания. Поэтому они также развивают способности проявления произвольного внимания учащегося.

Понятно, что проявления субъективных признаков научного прекрасного могут происходить только в случае присутствия произвольного внимания. А в случае объективных признаков научного прекрасного произвольное внимание необходимо для их понимания.

Послепроизвольное внимание. Произвольные и непроизвольные виды внимания могут заменяться один другим, в зависимости от деятельности человека. Подобным способом появляется послепроизвольное внимание, которое начинается как произвольное внимание и во время деятельности переходит в непроизвольное внимание. Поэтому послепроизвольное внимание имеет такие черты, часть из которых присуща произвольному, а остальные – непроизвольному вниманию. Однако послепроизвольное внимание не совпадает ни с одним из них.

Так, например, ученик должен решить задачу, которая ему неинтересна. Сначала он прилагает волевые усилия, чтоб сосредоточиться и понять задачу. Но во время решения постепенно задача начинает привлекать, заинтересовывать его. На последующих этапах задачи он сосредотачивает внимание без применения волевых усилий. Внимание, которое вначале было произвольным, впоследствии стало непроизвольным. Этот вид внимания называют послепроизвольным. Необходимо заметить, что в данном процессе играет важную роль также эстетическая привлекательность задачи.

Проявления послепроизвольного внимания, как видим, очень характерны для математической деятельности. Для понимания данных любой математической задачи учащийся должен проявить произвольное внимание. Но уже в течение решения эти данные сразу превращаются в его «собственность» и для их запоминания или для того, чтоб обратить на них внимание не требуется особых усилий, то есть внимание уже становится непроизвольным. Учитель обязан учитывать то обстоятельство, что успешное решение задачи во многом обусловлено тем, с какой скоростью произвольное внимание превратилось в непроизвольное, то есть, насколько быстро появилось

послепроизвольное внимание. Так как усилия учащегося должны быть целенаправленными не на эти данные, а на те дальнейшие закономерности, необходимые для решения задачи, которые в основном представлены в виде взаимоотношений между данными. Необходимо также учитывать, что послепроизвольное внимание может удерживать внимание устойчивым и сосредоточенным в течение длительного времени.

Внешнее и внутренне внимание. Внешнее внимание – направление духовной деятельности человека на предметы и явления внешнего мира. Это внимание, проявленное к окружающим звукам, образам, вкусам, запахам. В математике этот вид внимания проявляется при решении геометрических, особенно пространственных задач. И объективные признаки научного прекрасного во многом способствуют проявлению внешнего внимания. Хорошо, аккуратно сделанный чертеж геометрической фигуры на доске, целенаправленное обращение внимания учащихся на симметрии, ритмы и других свойств этих фигур способствуют как удачному решению задачи, так и развитию их внешнего внимания.

Внутреннее внимание – направление духовной деятельности человека на собственные мысли, переживания. Внутреннее внимание требует напряженного и устойчивого сосредоточения. Этот вид внимания особенно необходим во время сложной познавательной деятельности.

Весь процесс обучения математике – определения математических понятий, их свойства, решения задач требуют сосредоточения внимания, так как человек в то время абстрагируется от окружающих предметов. Подобная деятельность требует внутреннего устойчивого внимания.

Надо заметить, что внутреннее и внешнее внимание обычно выступают вместе, дополняют друг друга. Это обстоятельство особенно заметно при решении пространственных задач, где успех зависит как от начертания фигур, так и понимания взаимосвязей ее элементов, и без знания этих взаимосвязей невозможно точно, т.е. красиво в соответствии требованиям задачи, выполнять чертежа более или менее серьезных геометрических задач. И, соответственно, для их развития необходимо привлекать в учебный процесс как объективные, так и субъективные признаки эстетики математики. Вообще, опытный учитель в арсенале своего лексикона держит и пос-

тоянно использует выражения из эстетики математики: «красивый чертеж», «красивая теорема» и т.д.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, эффективность преподавания математики во многом обусловлена психическим процессом внимания, разнообразием его проявлений и типов, чему способствует эстетика математических объектов и учебного процесса. И наоборот, наличие указанного психического процесса, разнообразие его проявлений и типов способствуют выявлению объективных признаков математических объектов и субъективных признаков процесса обучения математике.

В то же время эти подходы могут быть применены к другим психическим процессам. В частности, можно продолжить исследования, проведенные в [4], и распространить результаты на весь спектр волевых качеств. Также представляется необходимым предложить некоторые теоретические положения, предложенные здесь, для проверки экспериментально, как это было сделано в [5] для воображения.

Список библиографических ссылок

1. Даниелян М.А., Микаелян В.Г., Микаелян Г.С. Психологические явления в преподавании математики. Внимание. *Математика в школе*, 2000. №56.
2. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики. Ереван: Эдит Принт, 2015 (на арм. языке).
3. Микаелян Г.С. Формирование волевых качеств учащихся в процессе обучения математике. *Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: Сборник статей XIV всероссийской научно-практической конференции «Артемьевские чтения»*. Пенза, 2018. №8
4. Микаелян Г.С. Эстетические основы математического образования: монография. Ереван-Черкассы, 2019.
5. Микаелян М.А., Абрамян Л. Проявления особенностей внимания учащихся средней школы. *Материалы 7-й международной конференции. Ереван, Армения*. Ереван: Эдит Принт, 2019. С. 142–148.
6. Немов Р.С. Общая психология: краткий курс. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. Danielian, M.A., Mikaelian, V.H., Mikaelian, H.S. (2000). Psychological phenomena in the teaching of mathematics. Attention. *Mathematics in school*, Yerevan, 5–6.
2. Mikaelian, H.S. (2015). Beauty and educational potential of mathematics. Yerevan: Edith Print. (in Arm.).
3. Mikaelian, H.S. (2018). Formation of students' strong-willed qualities in the process of teaching mathematics. *Modern Education: Scientific Approaches, Experience, Problems, Prospects: Collection of articles of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference "Artyom Readings"*. Penza. 8.
4. Mikaelian, H.S. (2019). Aesthetic foundations of mathematical education. Monograph, Yerevan-Cherkasy.
5. Mikaelian, M.A. Abrahamyan, L. (2019). Manifestations of attention spans for secondary school students. *Materials of the 7th international conference*, Yerevan, Armenia. Yerevan: Edith Print: 142–148.
6. Nemov, R.S. (2007). General Psychology: A Short Course. St. Petersburg.

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor Science in Pedagogy, PhD in Physics and Mathematics, Professor,
Head of Mathematics and Methods of Its Teaching Department,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia

AESTHETICS OF MATHEMATICAL EDUCATION AND MENTAL PHENOMENA OF ATTENTION

Summary. Attention is one of the internal properties of a person's mental activity. To pay attention to an object or phenomenon means to direct mental activity to a given object or phenomenon, to make them the content of cognitive and emotional processes. One of the main features of the human mental processes, in particular attention, is a certain orientation, selectivity. Our attention, regardless of us, is attracted to objects, phenomena that are currently significant for us. When we focus our attention on certain objects, their perception becomes clearer. Paying attention to a subject, we focus, selectively direct our mental activity to a given subject and temporarily move away from other subjects. A person will not be able to do anything unless he chooses the most important and significant from what he saw, heard, felt, thought. And it is attention that helps to choose the most important thing and to remove from us what we do not need at the moment.

All the spiritual description of the personality, all its activities are largely due to the ability to organize the process of attention. In particular, success in learning activities is largely due to the student's ability to organize and control their attention. This is especially true for the process of teaching mathematics, since understanding and mastering mathematical texts requires special spiritual and intense forces.

Meanwhile, we cannot always direct our attention to necessary and important objects and phenomena. And

here the aesthetic appeal of objects can play an important role for success. This is especially true for abstract math material. The aesthetics of mathematics can play an important role in concentrating and directing the attention of the student on mathematical objects and on the process of teaching mathematics. And this focus of attention, in turn, helps to solve another important task of spiritual education - the development of the mental phenomenon of attention of the student.

The process of teaching mathematics, like any human activity, is closely connected with various mental phenomena. For the effective organization of this process, the concentration of students' attention on this process is of paramount importance. And the implementation of this goal largely depends on the aesthetic attractiveness of the mathematical material and the process of teaching mathematics. The work is devoted to identifying the features of the manifestations of the mental phenomenon of attention in the process of teaching mathematics and the role of the latter in the formation and development of student attention.

Keywords: objective and subjective signs of scientific beauty; process of teaching mathematics; manifestations of attention; types of attention.

Одержано редакцією 24.12.2019
Прийнято до публікації 18.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-75-78

ORCID 0000-0002-8813-2643

ВАРИНСЬКА Алла Михайлівна,

кандидатка філологічних наук, професорка кафедри українознавства,
Національний університет «Одеська морська академія»
e-mail: varinskay1@gmail.com

ORCID 0000-0002-3457-6003

ОРЛОВА Наталія Дмитрівна,

кандидатка технічних наук, доцентка кафедри «Вища математика»,
Національний університет «Одеська морська академія»
e-mail: natorl2969@gmail.com

ORCID 0000-0002-9128-1324

КОРНОДУДОВА Наталія Миколаївна,

старша викладачка кафедри українознавства,
Національний університет «Одеська морська академія»
e-mail: marina7@te.net.ua

УДК 37.016:[51:001.4=124=14]-029:81'37(045)

ЛАТИНСЬКА І ГРЕЦЬКА МОВИ В ТЕРМІНОЛОГІЇ МАТЕМАТИКИ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ПРОЦЕСИ

У роботі обґрунтовано значення латинської і грецької мови у термінології математики; поінформовано про лексико-семантичні процеси в мові математики: полісемію, омонімію, синонімію і антонімію; звернено увагу на процеси термінологізації, детермінологізації і ретермінологізації у математичній термінології.

Ключові слова: термінологія математики; грецька мова; латинська мова; лексико-семантичні процеси; полісемія; омонімія; синонімія; антонімія; термінологізація; детермінологізація; ретермінологізація.

Постановка проблеми. Вивчення і дослідження будь-якої галузі науки, техніки, політики, культури і мистецтва неможливе без знань наукової термінології, без знань латинської й грецької мов, які є підґрунтям термінологій багатьох галузей наук і якими з давніх-давен послуговується людство.

Об'єкт дослідження – латинські і грецькі терміни в математиці.

Мета дослідження – поінформувати про особливості лексико-семантичних процесів у термінології математики. Це й зумовило конкретні **завдання**, серед яких: 1) розглянути процеси полісемії, омонімії, синонімії, антонімії в математичних термінах; 2) зауважити на мовних процесах термінологізації, детермінологізації та ретермінологізації в математичній термінології.

Джерелом фактичного матеріалу стали терміни математики з латинської і грецької мов, дібрані зі словників іншомовних слів, словників математичної термінології, навчальних посібників і підручників для ЗВО України [1–10].

Виклад основного матеріалу. І.П. Ющук зауважує, що «грецькі слова в українську мову ввійшли ще до прийняття християнства внаслідок безпосередніх контактів між

носіями обох мов... Латинські слова стали проникати в українську мову в X–XI ст.» [11, с. 204–205].

Латинські і грецькі математичні терміни складають шар інтернаціональної лексики; пристосовуючись до фонетичних і граматичних законів української мови, вони збагачують її, не сприймаючись за чужорідні.

Загальномовні лексико-семантичні процеси (полісемія, омонімія, синонімія, антонімія) також мають місце в термінології математики, бо вона є рухомих шаром лексичної системи загальнонародної української мови, який не порушує законів і принципів функціонування термінів у мові науки. Доведемо сказане на прикладах.

Так, у складі математичних термінів-полісемантів може набувати вияву галузева багатозначність: *графік* – екон. (г. виробничий), – матем. (г. відображення), – фін. (г. інвестиційний), – геол. (г. прохідницький).

Ще приклади: *декремент* (біол., кіб., матем., фіз.); *детермінант* (біол., матем., техн.); *дуга* (біол., матем., техн., астрон., геол.); *абстракція* (матем., філос., філолог.) тощо [2].

Терміни математики набувають конкретизації завдяки словотвірним зв'язкам. Порівняймо: *дефект* – д. *кутовий* (матем.), д. *деревини* (біол.), д. *гартівний* (мет.), д. *освітленості* (астрон.), д. *програмно-чутливий* (кіб.), д. *розвитку* (мед.), д. *трикутника* (матем.)

Значення термінів з інших галузей можуть зумовлюватись процесами метонімічного й метафоричного перенесення, а явище полісемії в термінології науки нейтралізується в контексті галузевих термінологій.

Омонімія в термінології математики в багатьох випадках є продовженням полісемії, а саме – перетворення багатозначності слова на самостійні слова, значення яких у різних галузевих термінологіях набуває розмежування:

Дельта¹ мат., техн., фіз. (дельта); д. амплітуди мат. (дельта амплитуды); д.-деревина техн. (дельта-древесина); д.-залізо фіз. (дельта-железо); д.-промені фіз. (дельта-лучи); д.-часточка фіз. (дельта-частица).

Дельта² фін. (дельта); д.-коефіцієнт (дельта-коэффициент).

Дельта³ геогр. (дельта); д. річки (дельта реки) [12, с. 58].

У математичній термінології існують синонімічні пари, серед яких:

1) один термін питомий, а другий – запозичений: експоненціальна функція (лат. *expono* – виставляю напоказ) – показникова функція; конформне відображення (лат. *conformis* – подібний, відповідний) – рівнокутне відображення; головна діагональ визначника (грец. *Διαώνιος*) – головна діагональ детермінанта (грец. *Διαώνιος* і лат. *determinans* (*determinantis*); бінарний (грец. *βομή* – частина, частка) – двійковий;

2) два терміни запозичені: елімінування (лат. *elimino*) – елімінація (лат. *eliminatio*); ромбоїд (грец. *Ρομβοειδής*) – паралелограм (грец. *παράλληλόγραμμον*, від *παράλληλος* – паралельний і *ῥαμμή*);

3) синоніми-дублети, що виникають як наслідок чергування голосних і приголосних, або коли голосні і приголосні випадають або їх додають: ангармонійність – ангармонічність, аксіома ймовірностей – аксіома імовірностей;

4) існування на синхронному рівні повного і короткого варіантів терміна, сюди ж гуртуємо утворені від інших мов, наприклад: $\operatorname{cosec}(x)$ – косеканс; або від прізвищ: $Ai(x)$ – функція Д.В.Ейрі; ZF – аксіоми Цермело-Френкеля теорії множин тощо.

Антонімія, що виступає в термінології математики як принцип найменування понять протилежного змісту, характерна для загальнонаукових термінів і найчастіше реалізується двома типами: 1) лексичним (плюс – мінус; диференціал – інтеграл) і 2) словотворчим (градієнт – антиградієнт, куб – антикуб, квадрат – антиквадрат, симетрія – асиметрія, контурний – безконтурний, стабільність – нестабільність, макроструктура – мікроструктура).

Дослідження свідчать, що колись частина термінів математики входила до шару

загальноновживаної лексики, тому одне й те саме слово може існувати у значенні як терміна, так і не терміна, а «процес переходу лексичної одиниці зі стану нетерміна до стану терміна називається *термінологізацією*» [13, с. 77].

До термінів математики, що зазнали процесу термінологізації, надійшли слова:

1) Із загальноновживаної лексики, наприклад: «*фігура*» (зовнішній вигляд, обриси тіла людини). Сьогодні це слово є також математичним терміном: «Частина площини, обмежена замкненою лінією, а також сукупність певним чином розташованих ліній, поверхонь і тіл» [12, с. 1534];

2) З інших терміносистем, наприклад, «*алфавіт*», «*дужка*» і «*афікс*» (терміни математики і терміни філології).

Детермінологізація – «соціально мотивоване явище міграції термінів за межі своїх терміносистем» [14, с. 130]. Наведемо приклади:

Математичний термін *призма* (грец. *πρίσμα*, букв. – розпилене), наявний ще за часів Архімеда (287–212) й Евкліда (III ст. до н. е.), позначає: 1). Многогранник, дві грані якого (основи) є рівними многокутниками з відповідно паралельними сторонами, а бічні грані – паралелограмами; 2) Многогранне тіло з матеріалу, прозорого для світла. Застосовують їх для зміни напрямку поширення пучків світла, розкладання білого світла на спектр, поляризації світла тощо [2]. Через асиміляцію терміна загальноновживаною лексикою слово *призма* набуває нового значення, що сьогодні входить до багатьох усталених висловів: *крізь призму відносин*, *крізь призму мов*, *крізь призму культур*, *призма світогляду*, *крізь призму сучасності* тощо.

Термін математики *радикал* (англ., франц. *radical*, від лат. *radix* – корінь), що його 1525 року запровадив чеський математик К. Рудольф, у наш час має значення:

1) прихильник крайніх, рішучих дій, поглядів;

2) член радикальної партії;

3) знак $\sqrt{}$ математичної дії добування кореня;

4) група атомів, яка в хімічних реакціях переходить без зміни з однієї сполуки в іншу [2].

Як бачимо, відбувається втрачання дефінітивних та системних характеристик терміна.

Про значення математичного терміна *абсурд* дізнаємося з дефініції: «*абсурд* (від лат. *absurdus* – неблагозвучний, капосний, безглуздий) – безглуздя. У математиці за-

стосовується метод зведення до абсурду – метод доказу від супротивного, відомий ще з часів Стародавньої Греції, коли він мав особливе поширення. Суть методу полягає в тому, що для доказу якогось твердження припускають, що воно неправильне, і з допомогою логічних міркувань приходять до суперечності (абсурду)» [2].

Термін *абсурд* детермінологізується і поповнює шар загальнонавчальної лексики – *доходити (дійти) до абсурду у своїх діях, вчинках*.

Як правило, детермінологізація супроводжується розвитком емотивного значення, термін математики стає загальнонавчальним словом, як от: *формула – формула успіху, формула вітання; асиметрія – асиметрія інформації, асиметрія відносин; мінус – вийти в мінус; плюс – багато плюсів; корінь – дивитися в корінь, корінь злости; процент – процент успіху, процент надії тощо*.

Процес *ретермінологізації* в термінології – це «перенесення готового терміна з однієї галузі в іншу» [14, с. 629].

За приклад візьмемо сентенції «*Quod est demonstrandum – Q.E.D.*» (*що й треба було довести*) і «*Argumentum a contrario*» (*доказ від супротивного*), вживані як у математичній, так і в юридичній термінології [15]. Сентенція «*Quod est demonstrandum – Q.E.D.*» також широко вживана у формальній логіці, де найчастіше зустрічається в скороченій формі: *q.e.d.* [16, с. 105].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Термінологія математики належить до мови науки і являє собою різновид загальнолітературної мови. Виконуючи свою функцію, мова математики має свою чітку організацію, семантику і засоби вираження. Це дає їй можливість розвиватися за своїми законами, а також певним чином впливати на розвиток української літературної мови.

Список бібліографічних посилань

1. Російсько-український словник наукової термінології. Математика. Фізика. Техніка. Науки про Землю та Космос Укл.: В.В. Гейченко, В.М. Завірюхіна, О.О. Зелениук та ін. Київ: Наукова думка, 1998. 888 с.
2. Словник іншомовних слів. За ред. О.С. Мельничука. Київ: Українська радянська енциклопедія, 1974. 776 с.
3. Бевз Г.П. Довідник з математики. Київ: Радянська школа, 1981. 262 с.
4. Бугай А.С. Короткий тлумачний математичний словник. Київ: Радянська школа, 1964. 428 с.
5. Тадеєв В.О. Математика. Тлумачний словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. 160 с.
6. Нікулін О.В. Тримовний математичний міні-словник. Дніпропетровськ: Біла К.О., 2013. 112 с.
7. Українсько-російський словник наукової термінології. За заг. ред. Л.О. Симоненко. Київ; Ірпін: Перун, 2004. 416 с.
8. Осадчук М.Л. Англо-російсько-український словник математичних термінів. Вінниця: Універсум, 2006. 380 с.
9. Овчинников П.П. Вища математика: підручн. Київ: Техніка, 2007. 600 с.
10. Знаки математичні. URL: https://leksika.com.ua/12820823/ure/znaki_matematichni
11. Ющук І.П. Українська мова: підручн. Київ: Либідь, 2008. 640 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Г. Бусел. Київ; Ірпін: Перун, 2009. 1736 с.
13. Васенко Л.А., Дубічинський В.В., Кримець О.М. Фахова українська мова: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
14. Українська мова. Енциклопедія. / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. Київ: Українська енциклопедія, 2000. 752 с.
15. Рибачок С.М. Латинська мова для юристів: навч. посіб. Тернопіль, 2012. 190 с.
16. Закалюжний М.М. Латинська мова: підручн. Київ: Либідь, 2003. 368 с.

References

1. Russian-Ukrainian Dictionary of Scientific Terminology. Maths. Machinery. Earth and Space Sciences (1998). In V.V. Geychenko, V.M. Zavirukhina, O.O. Zeleniuk and others (Comp.). Kyiv: Scientific thought. 888 p.
2. Dictionary of foreign words (1974). Edited Corresponding Member of the USSR Academy of Sciences O.S. Melnychuk. Kyiv: Ukrainian Soviet Encyclopedia. 776 p.
3. Bezv, G. P. (1981). Handbook of mathematics. Kyiv: Soviet School. 262 p.
4. Bugai, A. (1964). A short explanatory mathematical dictionary. Kyiv: Soviet School. 428 p.
5. Tadeev, V.O. (1999). Maths. Handbook. Ternopil: The educational book – Bogdan. 160 p.
6. Nikulin, O.V. (2013). Three-language mathematical mini-dictionary. Dnipropetrovsk: Bila K.O. 112 p.
7. Ukrainian-Russian Dictionary of Scientific Terminology (2004). In L.O. Simonenko (Ed.). Kyiv; Irpin: Perun. 416 p.
8. Osadchuk, M.L. (2006). English-Russian-Ukrainian Dictionary of Mathematical Terms. Vinnytsia: Universum. 380 p.
9. Ovchinnikov, P.P. (2007). Higher Mathematics: Handbook. Kyiv: Technics. 600 p.
10. Mathematical Signs. Retrieved from https://leksika.com.ua/12820823/ure/znaki_matematichni
11. Yushchuk, I.P. (2008). Ukrainian language: textbook. Kyiv: Lybid. 640 p.
12. The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian. (2009). Structure. and heads. ed. V.G. Stork. Kyiv; Irpin: Perun. 1736 p.
13. Vasenko, L.A., Dubichinsky, V.V., Krymets, O.M. (2008). Professional Ukrainian language: textbook tool. Kyiv: Center for Educational Literature. 272 p.
14. Ukrainian language. Encyclopedia. (2000). In V.M. Rusanovskiy, O.O. Taranenko, M.P. Zyablyuk and others (Eds.). Kyiv: Ukrainian Encyclopedia. 752 p.
15. Rybachok, S.M. (2012). Latin for Lawyers: textbook tool. Ternopil. 190 p.
16. Zakalyuzhny, M.M. (2003). Latin: textbook tool. Kyiv: Libid. 368 p.

VARINSKA Alla,PhD in Philology, Professor of Ukrainian Studies Department,
National University of «Odessa Maritime Academy»**ORLOVA Natalia,**PhD in Technical Sciences, Associate Professor of Higher Mathematics Department,
National University of «Odessa Maritime Academy»**KORNODUDOVA Natalia,**Senior Lecturer of Ukrainian Studies Department,
National University of «Odessa Maritime Academy»**LATIN AND GREEK LANGUAGES IN TERMINOLOGY MATHEMATICS:
LEXICO-SEMANTIC PROCESSES**

Summary. Introduction. Latin and Greek are international languages and are therefore the backbone of many branches of science. Their knowledge is the basis for mastering mathematical terminology.

Purpose. To substantiate the meaning and place of Latin and Greek in the terminology of mathematics; inform about the functioning of verbal and non-verbal signs in the terminology of mathematics; list the most common mathematical abbreviations and sentiments; to distinguish lexical-semantic processes in the language of mathematics.

Methods. The registration method was used to select mathematical terms. The final analysis, combined with the method of opposition, made it possible to distinguish such important lexico-semantic processes as synonymy, antonymy, polysemy, and homonymy, as well as to consider the issues of terminologization, determinologization, and reterminization in mathematical language.

The comparative method helped to establish similarities and differences between languages; the formalization method helped reflect their content and structure.

Results. The lexical and semantic processes are considered: polysemy, homonymy, synonymy, antonymy, as well as relevant processes of terminologization,

determinologization and reterminologization in the terminology of mathematics.

Originality. The article presents various classes of mathematical terms of Latin and Greek origin. At the present stage of development of mathematical terminology, great importance is given to lexical-semantic processes, which have their own characteristics, which is proved in the article.

Conclusion. Scientific mathematical terminology is the international language of science, which always serves humanity. Thanks to her, thousands of words and terms appeared in many languages and are understandable to all scientists of the world. Therefore, the functioning and development of any branch of science is impossible without mathematics. The terminology of mathematics is part of the general literary language, which reflects the lexical and semantic processes and which replenish the modern Ukrainian language.

Keywords: terminology of mathematics; Greek; Latin; lexical-semantic processes; polysemy; homonymy; synonymy; antonymy; terminology; determination; reterminology.

Одержано редакцією 19.01.2020
Прийнято до публікації 06.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-78-84
ORCID 0000-0003-1536-1661

РАХМАНОВА Сараханым Мирза гызы,доктор философии по педагогике, доцент,
Бакинский славянский университет, Азербайджан
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 37.012:001.891.5(045)

**ВНЕДРЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОНФИГУРАТИВНОГО МЕТОДА
(ПЛАН ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ)**

В статье рассматривается внедрение конфигуративного метода в учебный процесс. Автор отмечает, что внедрение конфигуративного метода в учебный процесс является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

Ключевые слова: конфигуративный метод; образовательные технологии; проектирование; коммуникативный подход; межкультурное общение; методика; русский язык.

Постановка проблемы. Коренные изменения в современном азербайджанском обществе, создавшие реальные предпосылки для обновления всей системы образования, находят своё отражение в разработке и введении элементов нового содержания, новых образовательных технологий. Внедрение конфигуративного метода в учебный

процесс – одно из важнейших направлений оптимизации подготовки студентов в современном вузе. Этот метод был внедрен в учебный процесс профессором И.М. Алиевой [1].

К сожалению, в Азербайджане до сих пор практически не разработана научно обоснованная дидактическая концепция рационального использования этого метода при обучении русскому языку как иностранному в вузе.

В то же время современные требования к преподаванию русского языка как иностранного в условиях вуза побуждают исследователей и преподавателей-практиков обращать особое внимание на развитие таких видов речевой деятельности, как

чтение и письмо, которые особенно важны для получения профессионально ориентированной информации.

Нам представляется, что использование данного метода при работе над учебными текстами позволит студентам правильно понять прочитанное, ясно и чётко выразить свою мысль, расширить сведения о языке, развить лингвистическое мышление, что является важным условием для дальнейшего успешного обучения неродному (русскому) языку азербайджанских студентов гуманитарных (филологических и педагогических) факультетов.

Наша задача – ознакомить будущих учителей русского языка с проблемами межкультурного общения и способами решения этих проблем в процессе преподавания путем внедрения в учебный процесс *конфигуративного метода*, а также сформировать систему знаний и практических умений и навыков, направленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка.

Суть данного метода заключается в том, что в ходе выполнения языковых (фонетических и лексических) упражнений студен-

тами активизируются слова и словосочетания в их речи. Создавая определенный речевой фон, преподаватель подводит студентов к восприятию текста в виде грамматической информации.

Целью исследования является внедрение в учебный процесс этого метода как основы формирования необходимых навыков и умений во всех видах речевой деятельности, т.е. чтении, говорении и письме.

Изложение основного материала основывается на изложении содержания экспериментальных занятий, иллюстрирующих ключевые фазы внедрения в учебный процесс конфигуративного метода.

На занятиях использованы тексты с речевым и грамматическим материалом, слова с переводом и ударением, имеющие целью коррекцию произношения и письма, подбор синонимов и антонимов к некоторым словам, толкование отдельных слов.

Использование на занятиях языковых навыков (говорения, аудирования, чтения и письма) способствует развитию беглости и уверенности в понимании и употреблении русского языка.

Занятие I

Задание 1. Прочитайте бегло (20 сек.). Запомните перевод.

КАчественные прилагАтельные

1	прилагАтельные	1	sifətlər
2	кАчественные прилагАтельные	2	keyfiyyət bildirən sifətlər
3	имЕют	3	var, olmaq
4	стЕпень сравнЕния	4	müqayisə dərəcəsi
5	дОбрый	5	mərhəmətli
6	сАмый дОбрый	6	ən mərhəmətli
7	крАткая фОрма	7	qısa forma
8	хорОший	8	yaxşı
9	могут сочетАться с нарЕчиями	9	zərflərlə uyğunlaşa bilərlər
10	Очень дОбрый	10	çox mərhəmətli
11	необыкновенно дОбрый	11	çox xeyirxah
12	слишком дОбрый	12	həddindən artıq mərhəmətli
13	с пристАвкой образУют	13	söz önü artıraraq əmələ gətirirlər
14	недОбрый взгляД	14	sərt baxış
15	к ним	15	onlara
16	злой	16	acıqlı
17	крАсный	17	qırmızı
18	алБый	18	al-qırmızı
19	подобрАть	19	seçmək olar
20	имЕют стЕпень сравнЕния	20	müqayisə dərəcələri var
21	имЕют краткую фОрму	21	qısa forması var

Задание 2. Прочитайте бегло.**КА**чественные прилаг**А**тельные

1	прилаг А тельные	1	sifətlər
2	к А чественные прилаг А тельные	2	keyfiyyət bildirən sifətlər
3	им Е ют	3	var, olmaq
4	müqayisə dərəcəsi	4	ст Е пень сравн Е ния
5	mərhəmətli	5	д О брый
6	ən mərhəmətli	6	с А мый д О брый
7	кр А ткая ф О рма	7	qısa forma
8	хор О ший	8	yaxşı
9	м О гут сочет А ться с нар Е чиями	9	zəfərlə uyğunlaşa bilərlər
10	çox mərhəmətli	10	О чень д О брый
11	çox xeyirxah	11	необыкновен Е нно д О брый
12	həddindən artıq mərhəmətli	12	сли Ш шком д О брый
13	с прист А вкой образ У ют	13	sözünü artıraraq əmələ gətirirlər
14	нед О брый взгляд	14	sərt baxış
15	к ним	15	onlara
16	acıqlı	16	злой
17	qırmızı	17	кр А сный
18	al-qırmızı	18	ал Ы й
19	подобр А ть	19	seçmək olar
20	им Е ют ст Е пень сравн Е ния	20	müqayisə dərəcələri var
21	им Е ют кр А ткую ф О рму	21	qısa forması var

Задание 3. К данным словам подберите синонимы из второго столбика. Запишите. (Дается по 2 слова). Во втором столбике даются слова в количестве 8 слов: 4 из которых являются синонимами к данным словам, а остальные 4 – это синонимичные пары из общей таблицы синонимов.

Красный	Алый, багровый, яркий, лазурный, маковый, багряный, пунцовый Сопоставление, соотношение, понятие, склонение, уподобление, соотнесение, аналогия, уравнение
Сравнение	

Задание 4. К данным словам подберите антонимы из второго столбика. Запишите. (Дается по 2 слова). Во втором столбике даются 8 слов: 4 из них являются антонимами к данным словам, а остальные 4 – это антонимичные пары из общей таблицы антонимов.

Добрый	Злой, сердитый, плохой, хороший, милый Полный, дополнительный, длинный
Краткий	

Задание 5. Выберите и перепишите толкование к данному слову. Запишите. (Дается одно слово). К нему дается два толкования: одно к данному слову, другое взятое из другого текста.

Степень	1. В грамматике: материальное выражение грамматического значения.
	2. Мера, сравнительная величина чего-либо.

Домашнее задание. Выучить перевод слов, данных в таблице (задание 1). Бегло читать слова, данные в таблице (перевод) с азербайджанского на русский язык. Переписать 5 раз слова и словосочетания на русском языке из таблицы № 1. Задания № 3, 4, 5 записать в тетради.

Занятие II

Задание 1. Прочитайте бегло (15 сек.)
Имя прилагательное в начальной форме

1	к А чественный	keyfiyyətli
2	д О брый	mərhəmətli
3	хор О ший	yaxşı
4	молод О й	cavan
5	нед О брый	sərt, pis
6	злой	acıqlı
7	кр А сный	qırmızı
8	А лый	al-qırmızı
9	кр А ткий	qısa
10	прилаг А тельное	sifət

Задание 2. Прочитайте бегло (15 сек.)
Глагол

1	им Е ть	olmaq, malik olmaq
2	м О гут	bacarırlar
3	сочет А ться	uyğunlaşmaq
4	м О гут сочет А ться	uyğunlaşa bilərlər
5	образ У ют	əmələ gətirirlər, düzəldirlər
6	подобр А ть	seçmək
7	м О жно подбр А ть	seçmək olar
8	согласов А ться	uzlaşmaq
9	В ыучить	öyrənmək
10	перепис А ть	köçürmək

Задание 3. Прочитайте бегло (20 сек.)

Имя существительное

1	прилагАтельное	sifət
2	стЕпень	dəgəcə
3	сравнЕние	müqayisə
4	фОрма	forma
5	нарЕчие	zərf
6	пристАвка	söz önü
7	синОним	sinonim

8	антОним	antonim
9	род	cins
10	падЕж	hal
11	кАчество	keyfiyyət
12	цветОк	gül
13	цвет	rəng
14	флаг	bayraq
15	фОрма	forma

Задание 4. Прочитайте бегло (35 сек.)

Имя существительное

№	мужской род		средний род		женский род	
1	синоним	sinonim	прилагательное	sifət	степень	dəgəcə
2	антоним	antonim	сравнение	müqayisə	приставка	söz önü
3	род	cins	наречие	zərf	форма	forma
4	падеж	hal	существительное	isim	принадлежность	mənsubiyyət
5	флаг	bayraq	число	tarix	осень	payız
6	цветок	gül	сопоставление	müqayisə	аудитория	dərs otağı
7	цвет	rəng	качество	keyfiyyət	литература	ədəbiyyat
8	вопрос	sual	животное	heyvan	бумага	kağız
9	ответ	cavab	упражнение	tapşırıq	семья	ailə
10	звонок	zəng	предложение	cümlə	сестра	bacı

Задание 5. Прочитайте бегло (15 сек.).

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе – сАмый дОбрый). ИмЕют крАткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенЕнно (20 слов).

Задание 6.

а) Прочитайте бегло (15 сек.).

КАчественные **sifətlər** имЕют стЕпени сравнЕния: добрЕе, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa** фОрму: добр, хорош. МОгут сочетАться с **zərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinə.** (20–5=16)

б) Прочитайте бегло (15 сек.).

Keyfiyyət bildirən sifətlər имЕют dəgəcələr сравнЕния: добрЕе, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa** фОрму: добр, хорош. МОгут сочетАться с **zərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinə.** МОгут образОвывать **sifətlər söz önü ilə - не (xeyirxah – sərt).** (20–11=9)

в) Прочитайте бегло (15 сек.).

Keyfiyyət bildirən sifətlər имЕют müqayisə dəgəcələri: daha **mərhəmətli**, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa forması:** добр, хорош. **Uzlaşa**

bilər zərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinə. МОгут образОвывать **sifətlər** с **sözünü не: xeyirxah – sərt.** (20–17=3)

Задание 7. Прочитайте бегло, выучите наизусть. Запишите по памяти.

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе – сАмый дОбрый). ИмЕют крАткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенЕнно.

Задание № 8. Прочитайте текст по слогам бегло (40 сек.)

КА-чес-твен-ны-е при-ла-га-тель-ны-е имЕ-ют стЕ-пе-ни срав-не-ни-я (доб-ре-е – сА-мый дОб-рый). И-ме-ют крАт-ку-ю фОр-му: дОбр, хо-рош. О-ни мО-гут со-че-тАть-ся с на-ре-чи-я-ми слИш-ком, О-чень, не-обык-но-вен-но.

Домашнее задание

Задание 9. Прочитайте бегло текст «КАчественные прилагательные», выучите наизусть. Запишите по памяти.

Занятие III**Задание 1.** Прочитайте текст.

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе – сАмый дОбрый). ИмЕют крАткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенЕнно.

ОбразУют прилагАтельные с пристАвкой не (дОбрый – недОбрый). К ним мОжно подобрАть синОнимы и антОнимы: (крАсный – Алый, дОбрый – злой). (34 слова)

Задание 2. Прочитайте вопросы к тексту бегло (10 сек). Ответы запишите.

1. Какие прилагательные имеют степени сравнения? Приведите пример.
2. Имеют ли они краткую форму?
3. С чем могут они сочетаться?

4. С какой приставкой они образуют прилагательные?

5. Что можно подобрать к ним? Приведите примеры.

Задание 3. Прочитайте бегло (20 сек.). Запомните перевод.

Занятие IV

Задание 1. Прочитайте бегло (20 сек.). Запомните перевод.

СтЕпени сравнЕния прилагАтельных.
ОбразовАние сравнИтельной и превосхОдной степенЕй

1.	стЕпени сравнЕния прилагАтельных	1.	sifətin müqayisə dərəcələri
2.	превосхОдная стЕпень	2.	üstünlük dərəcəsi
3.	сравнИтельная стЕпень	3.	müqayisə dərəcəsi
4.	покаЗывает что	4.	göstərir ki
5.	в однОм предмЕте	5.	bir əşyada
6.	какОго-нибУдь кАчества	6.	hansısa keyfiyyət
7.	бОльше чем в другОм	7.	o birindən daha çox
8.	мЕньше	8.	daha az
9.	бывАет	9.	olur
10.	тот Или инОй	10.	bu və ya başqa
11.	превосхОдит остальнЫе	11.	digərlərindən üstünlük təşkil edir
12.	бОлее или мЕнее	12.	daha (çox) və ya daha (az)
13.	предмЕты	13.	əşyalar
14.	по какОму-либО прИзнаку	14.	hansısa əlaməti ilə
15.	остальнЫе предмЕты	15.	digər əşyaları
16.	фОрма	16.	forma
17.	образУется сУффиксами	17.	sözdüzəldici şəkilçilərlə düzəlir
18.	сАмый	18.	ən
19.	наибОлее	19.	ən çox
20.	наимЕнее	20.	ən az
21.	покаЗывает стЕпень	21.	dərəcəsini göstərir

Задание 2. Прочитайте бегло.

СтЕпени сравнЕния прилагАтельных.
ОбразовАние сравнИтельной и превосхОдной степенЕй

1.	стЕпени сравнЕния прилагАтельных	1.	sifətin müqayisə dərəcələri
2.	üstünlük dərəcəsi	2.	превосхОдная стЕпень
3.	müqayisə dərəcəsi	3.	сравнИтельная стЕпень
4.	покаЗывает что	4.	göstərir ki
5.	в однОм предмЕте	5.	bir əşyada
6.	hansısa keyfiyyət	6.	какОго-нибУдь кАчества
7.	бОльше чем в другОм	7.	o birindən daha çox
8.	daha az	8.	мЕньше
9.	olur	9.	бывАет
10.	тот Или инОй	10.	bu və ya başqa
11.	превосхОдит остальнЫе	11.	Başqaları üstünlük təşkil edir
12.	daha (çox) və ya daha (az)	12.	бОлее или мЕнее
13.	əşyalar	13.	предмЕты
14.	по какОму-либО прИзнаку	14.	hansısa əlaməti ilə
15.	остальнЫе предмЕты	15.	digər əşyaları
16.	forma	16.	фОрма
17.	Sözdüzəldici şəkilçilərlə düzəlir	17.	обрАзуется сУффиксами
18.	сАмый	18.	ən
19.	наибОлее	19.	ən çox
20.	ən az	20.	наимЕнее
21.	dərəcəsini göstərir	21.	покаЗывает стЕпень

Задание 5. К данным словам подберите синонимы из второго столбика. Запишите. (Дается по 2 слова). Во втором столбике даются слова в количестве 8 слов: 4 из которых являются синонимами к данным словам, а остальные 4 – это синонимичные пары из общей таблицы синонимов.

Качество	Свойство, особенность, характер, марка, работа, принадлежность, закал, атрибут, многочисленное, более, большой, добрый, сильнее, выше, чище, слишком
Больше	

Задание 6. К данным словам подберите антонимы из второго столбика. (Дается по 2 слова). Во втором столбике даются слова в количестве 8 слов: 4 из которых являются антонимами к данным словам, а остальные 4 – это антонимичные пары из общей таблицы антонимов.

Более	Менее, большой, маленький, меньше
Больше	

Задание 7. Выберите и перепишите толкование к данному слову. Запишите. (Дается одно слово). К нему дается два толкования: одно к данному слову, другое взятое из другого текста.

Качество	а) Совокупность существенных признаков б) Предельная линия, предельная часть чего-нибудь
----------	---

Домашнее задание. Выучить перевод слов. Уметь бегло читать русскоязычный перевод слов (словосочетаний) азербайджанского языка.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Использование конфигуративного метода на занятиях РКИ имеет большие преимущества. Во время занятия студентам интересно действовать, активно участвовать, ошибаться и искать причины ошибок, формулировать вопросы, а не только на них отвечать, т.е. им хочется на уроке занимать активную коммуникативную позицию. Задача преподавателя – помочь студенту увидеть его роль на занятии, перевести учебную деятельность в творческую плоскость. Применение конфигуративного метода на разных этапах занятия, помогает сделать его эффективным, результативным, а процесс получения знаний для обучающихся – интересным и продуктивным.

Учебный процесс становится для обучающихся интересным, развивает навыки самостоятельно получать знания в процессе взаимодействия и поиска. Повышается качество и прочность полученных знаний. Развиваются исследовательские навыки и умения, формируются аналитические способности обучающихся.

Список библиографических ссылок

1. Алиева И.М. Принципы обучения русскому языку вне языковой среды на основе конфигуративной методики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Баку: Бакинский славянский университет, 2010. 84 с.
2. Веденина А.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 72–76.
3. Зверева Е.Н. Основы культуры речи. Теоретический курс. М., 2008. 219 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М.: Логос, 2010. 432 с.
5. Актуальные проблемы культуры речи. М.: Наука, 1970. 403 с.
6. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. 6-е изд., стер. М.: Русский язык, 1977. 518 с.
7. Хмара А.Г., Ершова Е.Н., Ишанова Т.П. Практический курс русского языка: учеб. пособие для пед. ин-тов. Под ред. А.Г. Хмара. 2-е изд., перераб. Ленинград: Просвещение, 1986. Ч. 1. 280 с.
8. Сборник упражнений по современному русскому языку Под ред И.М. Шанского. Л., 1982 230 с.
9. Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А., Румянцева Н.М. Русский язык как иностранный: Сертификационный уровень. М.: Астрель: Олимп, 2010. 253 с.

References

1. Aliyeva, I.M. (2010). Principles of teaching the Russian language outside the language environment based on a configurative technique (PhD Dissertation). *Theses*. Baku: Baku Slavic University (in Rus.).
2. Vedenina, L.G. (2000). The theory of intercultural communication and the meaning of the word. *Foreign languages at school*, 5: 72–76 (in Rus.).
3. Zvereva E.N. (2008). Fundamentals of speech culture. Theoretical course. Moscow. 219 p. (in Rus.).
4. Golub, I.B. (2010). Russian language and culture of speech: Textbook. Moscow: Logos. 432 p. (in Rus.).
5. Actual problems of speech culture (1970). Moscow: Science. 403 p. (in Rus.).
6. Pulkina, I.M., Zahava-Nekrasova, E.B. (1977). Russian language textbook for foreign students. 6th edition, stereotyped. Moscow: Russian language. 518 p. (in Rus.).
7. Khmara, A.G., Ershova, E.N., Ishanova, T.P. (1986). Practical course of the Russian language: a manual for pedagogical institutes. In A.G. Hmara (Ed.). 2nd ed., Revised. Leningrad: Enlightenment. Part 1. 280 p. (in Rus.).
8. Collection of exercises in modern Russian language (1982). Ed. by I.M. Shansky. Leningrad. 230 p. (in Rus.).
9. Tsareva, N.Yu., Budiltseva, M.B., Pugachev, I.A., Rumyantseva, N.M. (2010). Russian as a Foreign Language: Certification Level. Moscow: Astrel: Olympus. 253 p. (in Rus.).

RAHMANOVA Sarakhanim,PhD in Pedagogy, associate professor,
Baku Slavic University, Azerbaijan**INTRODUCTION TO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE CONFIGURATIVE METHOD
(EXPERIMENTAL PLAN)**

Summary. The article discusses the introduction of a configurable method in the educational process. The author notes that the introduction of the configurable method in the educational process is one of the most important areas for improving the training of students in a modern university.

The purpose of the study is that when students introduce this method into the educational process, they develop the necessary skills in all types of speech activity, i.e. reading, speaking and writing.

Originality. To acquaint future teachers of the Russian language with the problems of intercultural communication and ways to solve these problems in the teaching process by introducing a configurable method into the educational process, as well as form a system of knowledge and practical skills aimed at increasing the effectiveness of the educational process in Russian language lessons.

Results. Using the configurable method in RCT classes has great advantages. The educational process becomes interesting for students, develops the skills to independently acquire knowledge in the process of interaction and search.

Conclusion. The author comes to the conclusion that during implementation, the quality and strength of the knowledge gained increases. Research skills and abilities are developing, students' analytical abilities are being formed.

Keywords: configuration method; educational technologies; design; communicative approach; intercultural communication; methodology; Russian language.

Одержано редакцією 14.01.2020
Прийнято до публікації 04.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-84-89

ORCID 0000-0002-4771-6124

ТІНЬКОВА Дар'я Сергіївна,аспірантка кафедри математики та методики навчання математики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
email: tinkovads@gmail.com

УДК 377:091.33-027.22:796-027.44]:514.113::621-057.876(045)

**ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ СТЕРЕОМЕТРІЇ УЧНІВ
ЗП(ПТ)О МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ**

Вивчення стереометрії є важливою складовою для розвитку математичної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти машинобудівного профілю. Однак учні зазвичай нехтують вивченням цього предмету, вважають його нудним і непотрібним. Незацікавленість учнів призводить до низького рівня розвитку математичної компетентності, що з рештою призводить до некваліфікованого робітника середньої ланки. У статті показано доцільність впровадження елементів гейміфікації у процес навчання стереометрії учнів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів машинобудівного профілю. Автором розглянуто поняття «гейміфікація» та представлено елементи гри, які застосовуються для гейміфікації навчального процесу. Наведено приклад застосування елементів гейміфікації: системи накопичення очок. За результатами педагогічного експерименту направлено на розвиток математичної компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти машинобудівного профілю через гейміфікацію навчання стереометрії визначено, що впровадження елементів гейміфікації в процес навчання стереометрії позитивно впливає на формування математичної компетентності завдяки зв'язку теорії з практикою, створенню комфортного для учнів середовища та зацікавленості учнів у процесі навчання.

Ключові слова: гейміфікація; стереометрія; навчальний процес; професійно-технічна освіта.

Постановка проблеми. Більшість учнів, що навчаються у ЗП(ПТ)О машинобудівного профілю вважають стереометрію складною та запутаною дисципліною через формули та абстрактні поняття. Інші розглядають її як нудний предмет, який іноді не має жодного відношення до реальних ситуацій. Учні найкраще навчаються, коли у них є сильна мотивація чи нагальна потреба до здобуття нових знань і коли вони розважаються. До того ж для сучасних юнаків та дівчат, які виховані на комп'ютерах і відеоіграх, подача навчального матеріалу у тій формі, яка є прийнятною – це створення комфортного освітнього середовища. Навчання стереометрії у комфортних умовах сприяє розвитку математичної компетентності. Тому пошук способів запровадження гейміфікації у навчання стереометрії учнів ЗП(ПТ)О машинобудівного профілю є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питанням методики навчання стереометрії учнів ЗП(ПТ)О присвячені роботи І. Гириловської, Я. Черненко та ін. Дослідженням гейміфікації в освіті займаються закордонні вчені: С. Апостол, К. Капп, А. Марчевски, Ф. Фаєлла та ін. Українські вчені, серед яких О. Ткаченко, Л. Сергєєва, О. Пінчук, також досліджують гейміфікацію в освіті. Однак пи-

тання методики гейміфікації навчання стереометрії учнів ЗП(ПТ)О залишається відкритим, що й зумовило вибір теми.

Метою статті є розкрити особливості застосування елементів гейміфікації при вивченні стереометрії учнів ЗП(ПТ)О машинобудівного профілю.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає А. Марчевски [1], термін «гейміфікація» був введений у 2002 році і, як зауважує С. Детердинг [2], у 2008 році з'явився в літературі про освітні технології. За визначенням Ф. Фасла «гейміфікація – це використання елементів гри та ігрових технік в не ігровому середовищі» [3]. Вчений наголошує на тому, що гейміфікація не передбачає використання гри в розважальних цілях, а навпаки дає елементи ігрового досвіду для покращення мотивації навчання. Група вчених на чолі з С. Апостолом [4] визначили вісім елементів гри, які використовуються для гейміфікації навчання:

- правила, цілі та результат,
- зворотний зв'язок,
- нагорода,
- розв'язування проблеми,
- історія,
- гравці,
- безпечне оточення,
- почуття майстерності.

Група вчених на чолі з Л. Джонсоном [5] наголошує, що гейміфікація визнана як одна з новітніх технологій, яка матиме великий вплив у закладах освіти. К. Капп вважає [6], що цей підхід може подолати розрив між поколінням викладачів і учнів. Саме в такому контексті закордонні експерти позитивно оцінюють універсальність гейміфікації, яка використовується в класі під час вивчення нового матеріалу або як домашнє завдання, або як оцінювальне завдання, або як основна навчальна діяльність для підвищення мотивації та максимального засвоєння теми.

Гейміфікація спирається на природні людські інстинкти, використовує конкуренцію, досягнення, статус, самовираження, альтруїзм, розв'язування задач. Дієві елементи гейміфікації – отримати швидкий бонус за дію, отримати несподіваний подарунок за докладені зусилля, отримати «лайки» і «репости», отримати бейдж як підтвердження майстерності. Наприклад, на вивчення теми «Координати і вектори у просторі» відводиться 10 годин [7]. На нашу думку, доцільно гейміфікувати вивчення цієї теми, відмовившись від оцінок та запровадивши систему накопичення очок. Наприкінці вивчення теми набрані очки переводяться в оцінку за 12-бальною сис-

темою оцінювання. На вивчення всієї теми «Координати і вектори у просторі» виділяємо 500 очок. Збирання очок можна розподілити наступним чином:

10 очок – відвідування одного заняття;

30 очок – за один урок (10 очок – робота на уроці, 10 очок – виконана домашня робота, 10 очок – творче завдання);

50 очок – підсумкова контрольна робота;

50 очок – участь у проєкті.

Далі зібрані очки переводимо в оцінки (табл. 1), які виставляються за вивчену тему.

Таблиця 1.

Перехід від очок до оцінок

Очки	Оцінка
До 60	1
61–100	2
101–140	3
141–180	4
181–220	5
221–260	6
261–300	7
301–340	8
341–380	9
381–420	10
421–460	11
461–500	12

Учні накопичують очки під час роботи у класі та позаурочно, виконавши домашні завдання. Також учнів можна заохочувати наклейками чи стікерами за набрану максимальну кількість очок на уроці чи за проєкт, чи за тему. Доцільно також спільно з учнями розробити систему накопичення очок чи бонусів, яку учні з задоволенням будуть сприймати [8–11].

Оскільки гейміфікація – це використання елементів гри (побудова сюжету, розв'язування проблеми, розподіл ролей серед гравців тощо), то процес навчання стереометрії доцільно доповнювати іграми.

Нами проведено дослідження у ДНЗ «Бердянський МПЛ», яке було спрямоване на розвиток математичної компетентності учнів через гейміфікацію навчання стереометрії. У дослідженні взяли участь учні II курсу, які навчаються за спеціальностями «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» та «Слюсар з ремонту автомобілів». Історія виникнення сюжету гри була продиктована тим, що майбутні робітники цих спеціальностей не хотіли вивчати тему «Вектори у просторі» [12–13]. Причини були різними: знання, які вони отримали, вивчаючи тему «Вектори на площині» у школі, ніде не знадобилися; тема є неактуальною (на їх думку); тема не пов'язана з професією. Для того, щоб мотивувати учнів до роботи та

продемонструвати їм актуальність теми «Вектори у просторі», було запропоновано учням провести гру з моделювання судового процесу. Наведемо основні дані щодо змісту та організації цієї гри.

На початку уроку учням були запропоновані ролі (суддя, адвокат, прокурор, свідки) та завдання відповідно до ролей (знайти всі аргументи «за» і «проти»).

Хід гри: Судове засідання з теми «Вектори у просторі»

Дійові особи: Суддя, Секретар, Адвокат, Прокурор, Присяжні, Свідки (Учень, Фахівець з IT-технологій, Викладач з електротехніки).

Секретар: Встати! Суд йде!

Секретар: Увага! Розпочинаємо судове засідання! Слухається груповий позов «Про вилучення теми «Вектори у просторі» з освітньої програми з математики для учнів закладів загальної середньої освіти III ступеня» від учнів ДНЗ БМПА до Бердянського міського суду.

Суддя: Суд заслухає всі сторони та з'ясує істину: «Чи потрібно вилучати тему «Вектори у просторі» з освітньої програми з математики для учнів Бердянського машинобудівного професійного ліцею». До слухання запрошуються сторони обвинувачення і сторони захисту. Для обвинувального слова запрошується прокурор.

Прокурор: Шановний суд! Шановні присутні! Учні ДНЗ «Бердянський машинобудівний професійний ліцей» не бачать потреби у вивченні теми «Вектори у просторі», вважають її застарілою, не прив'язаною до обраної спеціальності. Цей фото-доказ (рис. 1) доводить мої слова.

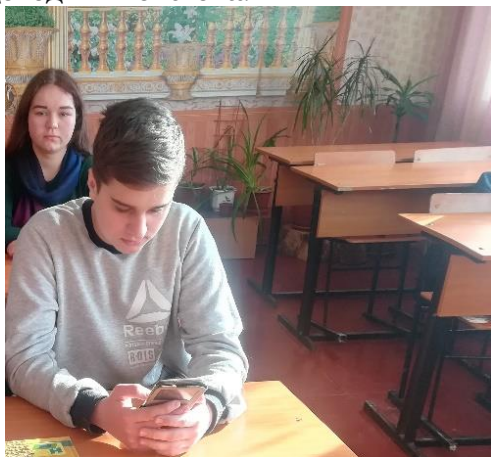


Рис. 1. Фото-доказ 1.

Прокурор: Представлені докази доводять, що тема «Вектори у просторі» має бути вилучена із навчальної програми з математики для учнів ДНЗ «Бердянський машинобудівний професійний ліцей».

Суддя: Суд має бути справедливим та об'єктивним, тому слово надається адвокату.

Адвокат: Ваша честь! Сторона захисту здивована таким позовом, адже тема «Вектори у просторі» завжди подобалася учням. Ваша честь, прошу викликати першого свідка.

Суддя: Нагадую, про відповідальність за дачу неправдивих свідчень.

Учень: Клянусь говорити правду і тільки правду.

Адвокат: на фото зображені Ви?

Учень: Так.

Адвокат: Ви вважаєте тему вектори у просторі непотрібною?

Учень: Так.

Адвокат: Скажіть, зі знань базової школи, що ви розумієте під словом «вектор»?

Учень: Напрявлений відрізок.

Адвокат: Скажіть мені, Ви любите подорожувати?

Учень: Так.

Адвокат: Скажіть, коли Ви приїжджаєте до незнайомого міста, як ви орієнтуєтесь на місцевості?

Учень: Дивлюсь google-карти або вказівники.

Адвокат: То хіба вказівники це не напрям руху, а Google Maps Вам показує не напрям руху, куди треба рухатися? Тобто за допомогою векторів ми можемо описувати напрям руху. Чому Ви вважаєте тему неактуальною, якщо нею користуєтеся повсякчас?

Учень мовчить.

Адвокат: Ваша честь! Як бачимо, учні ДНЗ БМПА постійно використовують вектори у повсякденному житті, просто не замислюються над цим.

Суддя: Прокурор, чи маєте запитання до учня?

Прокурор: Так, Ваша честь! Скажіть, будь ласка, де, окрім навчальної аудиторії, Ви використовуєте, наприклад, скалярний добуток векторів?

Учень: Ніде не використовую!

Прокурор: Ваша честь! Таке поняття, як скалярний добуток векторів, ніде не використовується учнями ДНЗ БМПА напругу. Прошу врахувати це уточнення!

Адвокат: Протестую, Ваша честь! Не доведено!

Суддя: Приймається! Свідок вільний! Адвокат, Вам слово.

Адвокат: До слова запрошується викладач електротехніки.

Суддя: Нагадую, про відповідальність за дачу неправдивих свідчень.

Викладач електротехніки: Клянусь говорити правду і тільки правду! У спецкурсі «Основи електротехніки», який викладається майбутнім робітникам машинобудівного профілю у ДНЗ БМПА, необхідні знання з

теми «Вектори у просторі». Це пов'язано з тим, що у змінному струму постійно змінюються його параметри, як за числовим значенням, так і за напрямом. Сила струму, напруга, електрорушійна сила – це векторні величини. При розрахунку і дослідженні електричних ланцюгів змінного струму застосування векторні діаграми, які дозволяють наочно представляти аналізовані процеси і спростувати електротехнічні розрахунки. При розрахунку ланцюгів змінного струму часто доводиться додавати (або віднімати) кілька однорідних змінюваних величин однієї і тієї ж частоти, які мають різні амплітуди і початкові фази. Таке завдання можна розв'язати аналітичним шляхом або геометрично. Геометричний метод більш простий і наочний, ніж аналітичний. Якщо розглянути електричне коло, що складається з послідовно з'єднаних джерела змінного струму, резистора, котушки індуктивності і конденсатора, то отримаємо вектору діаграму.

Адвокат: Просимо представити суду малюнки (рис. 2; рис. 3).

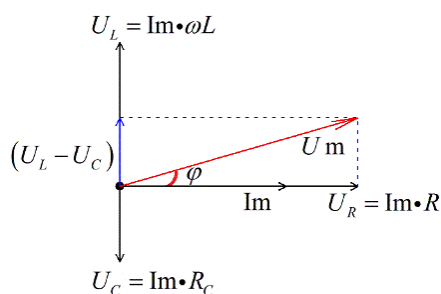


Рис. 2. Фото-доказ №2

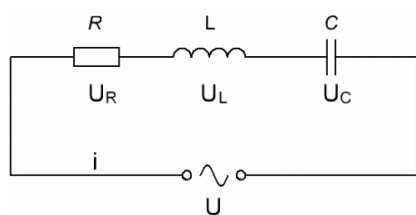


Рис. 3. Фото-доказ №3

Викладач електротехніки: Векторні діаграми є графічними зображеннями значень величин у вигляді векторів. Вектори можуть зображати діючі електрорушійні сили і струми або їх амплітудні значення.

Адвокат: Що це дає з професійної точки зору майбутнім робітникам машинобудівного профілю?

Викладач електротехніки: Майбутні робітники машинобудівного профілю повинні розуміти, як проходить струм через електроприлади, щоб знати, як вони працюють, і дотримуватись правил електробезпеки.

Адвокат: Ваша честь! Таким чином, ми бачимо, що тема «Вектори у просторі» не така вже і не непов'язана з професією, як

на цьому наголошують учні ДНЗ БМПА. У мене все по цьому свідку, Ваша честь!

Суддя: Прокурор, чи маєте запитання до викладача електротехніки?

Прокурор: Ні, Ваша честь.

Адвокат: До слова запрошується спеціаліст з ІТ-технологій.

Суддя: Нагадую про відповідальність за дачу неправдивих свідчень.

Спеціаліст з ІТ технологій: Клянусь говорити правду і тільки правду.

Адвокат: Чи правда, що тема «Вектори у просторі» є застарілою?

Спеціаліст з ІТ технологій: Ні, це не є правдою! Як один з прикладів це ескізи тату, зроблені за допомогою векторної графіки.

Адвокат: Просимо представити суду фото! Поясніть, яку роль грає вектор у створенні цих зображень?

Прокурор: Заперечую, Ваша честь! Фото не мають відношення до навчального процесу.

Адвокат: Фото демонструють актуальність теми «Вектори у просторі» у наш час.

Суддя: Погоджую! Покажіть фото (рис. 4). Свідок продовжує.



Рис. 4. Фото-доказ № 4

Спеціаліст з ІТ технологій: Зараз я розповім як працює. В основі векторної графіки опис об'єктів через векторні криві. Цю модель роботи придумав у 1968 р. французький інженер-математик П'єр Без'є. Наразі метод покладено в основу таких програм, як Photoshop, SketchUp Free. Ці програми дозволяють редагувати зображення та створювати 3-D моделі на комп'ютері.

Адвокат: Тобто, з Ваших слів, можемо стверджувати, що знання про вектори ніякі не застаріли, а навпаки потрібні у наш час?

Спеціаліст з ІТ технологій: Так.

Адвокат: У мене все, Ваша честь.

Суддя: Прокурор, чи маєте запитання до спеціаліста з ІТ-технологій?

Прокурор: Ні, Ваша честь.

Секретар суду: Суд видається для винесення остаточного вироку.

(Суддя спілкується з присяжними; колективно виносять рішення)

Секретар суду: Встати, суд іде!

Суддя: Вислухавши сторони обвинувачення і сторони захисту у справі «Про вилучення теми «Вектори у просторі» з освітньої програми з математики для учнів закладів загальної середньої освіти III ступеня», суд постановляє: залишити позов без задоволення, а освітню програму з математики без змін. Постанова набирає законної сили з дати її прийняття, є остаточною та оскарженню не підлягає».

У процесі гри учні були зосередженими та переконливо виступали (рис. 5). Після завершення гри кожен учень висловив свою думку стосовно питання «Чи згодні Ви з вироком Суду?» та оцінив свою активність на уроці.



Рис. 5. Процес гри «Судове засідання»

Результати дослідження показали, що:

- під час гри спостерігалась непідробна зацікавленість учнів;
- учні зрозуміли зв'язок між темою, що вивчається, та обраною спеціальністю;
- учні зрозуміли зв'язок між темою, що вивчається, та повсякденним життям;
- у процесі гри учні могли висловлювати власні думки при обговоренні;
- в учнів проявлялись комунікативні навички, розвивалось вміння виступати перед публікою.

Висновки. Педагогічно доцільне використання елементів гейміфікації підвищує інтерес до процесу навчання стереометрії, сприяє результативності навчання, поліпшенню комунікації учнів, виявленню нових яскравих рис учнів. Це у свою чергу

приводить до підвищення рівня математичної компетентності учнів ЗП(ПТ)О машинобудівного профілю.

Список бібліографічних посилань

1. Marczewski A. Gamification: A Simple Introduction, Raleigh, Lulu, 2012. 200 p.
2. Deterding S., Khaled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a definition. *Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. 2011. P. 6–9.
3. Faiella F., Ricciardi M. Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2015. Vol.11. No.3. P. 13–21.
4. Apostol S., Zaharescu L., Alexe I. Gamification of Learning and Educational Games. *eLearning and software for Education: 9th. International Scientific Conference, Bucharest, April 25–26, 2013*. P. 67–72.
5. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. NMC Horizon Report: K-12 Edition, Austin, The New Media Consortium, 2014. 55 p.
6. Kapp K. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education, San Francisco, Pfeiffer, 2012. 301 p.
7. Освітня програма з математики для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>
8. Gura E.-Y. Game Theory: An Alternative Mathematical Experience. *Developing 21st Century Competencies in the Mathematics Classroom*, 2016. P. 261–271. DOI:10.1142/9789813143623_0014
9. Hamari J., Koivisto J. Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. *Proceedings of the 21st European conference on information systems, Utrecht, Netherlands, June, 2013*.
10. Lee J., Hammer J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011. Vol. 15. P. 1–5.
11. Buckley P., Doyle E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*. 2014. P. 1–14.
12. Tarasenkova N. Non-verbal Shells of the Instructional Mathematical Content. *American Journal of Educational Research*, 2015. 3(12B), P. 1–5. DOI: 10.12691/education-3-12B-1.
13. Бурда М.І., Колесник Т.В., Мальований Ю.І., Тарасенкова Н. А. Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту): підруч. для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ, УОБІ «Оріон», 2018. 288 с.

References

1. Marczewski, A. (2012), Gamification: A Simple Introduction, Raleigh, Lulu. 200 .
2. Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. 6–9.
3. Faiella, F., Ricciardi, M. (2015), Gamification and learning: a review of issues and research, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3): 13–21
4. Apostol, S., Zaharescu, L., Alexe, I. (2013). Gamification of Learning and Educational Games. *eLearning and software for Education: 9th. International Scientific Conference, Bucharest, April 25–26*. 67–72
5. Johnson, L., Adams, S., Estrada V., Freeman A. (2014), NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition, Austin, The New Media Consortium.
6. Kapp, K.M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education, San Francisco, Pfeiffer, 301 p.

7. Mathematics education program for students of 10-11 grades of secondary schools. Level standard. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
8. Gura, E.-Y. (2016). Game Theory: An Alternative Mathematical Experience. *Developing 21st Century Competencies in the Mathematics Classroom*, 261–271. DOI:10.1142/9789813143623_0014
9. Hamari, J., Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. *Proceedings of the 21st European conference on information systems, Utrecht, Netherlands, June*.
10. Lee, J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 15: 1–5.
11. Buckley, P., Doyle E. (2014). Gamification and student motivation, *Interactive Learning Environments*, 1–14.
12. Tarasenkova, N. (2015). Non-verbal Shells of the Instructional Mathematical Content. *American Journal of Educational Research*, 3(12B): 1–5. DOI: 10.12691/education-3-12B-1.
13. Burda, M.I., Tarasenkova, N.A., Kolesnik, T.V., Malovaniy, Y.I. (2018). Mathematics [textbook. for the 10th form of general education institutions: standard level]. Kyiv: Orion Publishing House. 288 p.

TINKOVA Darya,

PhD student of Mathematics and Methods of Mathematics Training Department,
Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ELEMENTS OF GAMIFICATION IN STEREOMETRY TRAINING OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL SCHOOL OF MACHINE-BUILDING PROFILE

Summary. Introduction. The study of stereometry is an important means for the development of future middle-level workers spatial and logical thinking, measurement, construction, image, and approximate computing skills. It is traditionally believed that the most difficult and uninteresting subject in vocational school is math. The low interest of students in the study of math in a vocational school leads to an untrained mid-level worker.

The purpose of the article is to show the application of elements of gamification in studying the stereometry of the students of the vocational school of machine-building profile.

Methods. A pedagogical experiment was conducted to prove the effectiveness of elements of gamification in the educational process.

According to the results of a pedagogical experiment aimed at the development of mathematical competence of students of vocational school of machine-building profile through gamification of training of stereometry it is determined that the introduction of elements of gamification in the process of learning stereometry has a positive effect on the formation of mathematical

competence through the practice of mathematical competence for students of the environment and students' interest in learning.

Originality. Gamification in the educational process is one of the innovative teaching methods in Ukraine. It is just beginning to be introduced into the educational process. This is especially true of students of vocational school. Therefore, the results of the pedagogical experiment are important enough for the further introduction of gamification in teaching, including stereometry.

Conclusion. The use of elements of gamification of the students of the vocational school has a positive effect on their motivational, intellectual and communicative spheres, contributes to raising the level of knowledge in mathematics.

Keywords: gamification; stereometry; learning process; vocational and technical education.

Одержано редакцією 17.01.2020
Прийнято до публікації 09.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-89-99
ORCID 0000-0002-2245-7584

ЕРКИБАЕВА Гульфаруз Гинаятвна,

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

УДК 373.5.091.214.18:811.161.1(045)

РОЛЬ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ПО ОБНОВЛЕННОЙ ПРОГРАММЕ

Показано, как происходит целостный педагогический процесс при организации учебного процесса по русскому языку в школе по обновленной программе, предлагается лекционное занятие.

Ключевые слова: целостный педагогический процесс; обновленная программа; суммативное оценивание; формативное оценивание; индивидуальные возможности учащихся; «педагогика сотрудничества».

Постановка проблемы. Новая реальность выдвигает новые требования к человеку. Он должен быть не просто умным, а креативным, обладать нестандартным

мышлением, быть мобильным и динамичным, быстро осваивать все новое.

Согласно новым требованиям, существенно изменился подход к получению учащимися знаний: важно не количество репродуктивной информации, освоенной ребенком, а развитие критического мышления – умения сопоставлять и анализировать факты.

Подобные усовершенствования нацелены на повышение качества знаний и умений, которые приобретает школьник, на формирование самостоятельной и деятельной личности [1].

В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Герbart. Дидактику Герbartа характеризуют такие слова, как «управление», «руководство учителя», «регламентация», «правила», «предписания».

Главная роль отводится учению – деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система американского педагога Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейна, В. Лая. Название «педоцентрическая» концепция носит потому, что Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, стремясь развивать умственные способности и разнообразные умения детей, обучая их в «школе труда, жизни», когда учеба носит самостоятельный, естественный, спонтанный характер, а получение знаний учениками происходит в ходе их спонтанной деятельности, т. е. «обучение через делание».

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – преподавание и учение – составляют процесс обучения. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Дж. Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества.

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. Но у каждого учащегося есть своя цель обучения, свои методы и средства учения. Цели преподавателя и учащегося даже в течение одного занятия могут расходиться. Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения.

Функции педагога состоят в том, чтобы научить учащихся процедурам целеполагания, изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем.

Совпадение целей педагога и учащихся – важнейшее условие успеха педагогического процесса. Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Педагогический процесс – это способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном

отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается педагогом и его составляющими являются:

Цель → Принципы → Содержание → Методы → Средства → Формы

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик.

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели.

Содержание – это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям.

Методы – это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание.

Средства как материализованные предметные способы работы с содержанием используются в единстве с методами.

Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность.

Педагогический процесс имеет следующую структуру:

- 1) цель обучения (Ц) (для чего учить);
- 2) содержание учебной информации (С) (чему учить);
- 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить?);
- 4) преподаватель (П);
- 5) учащийся (У).

Педагогический процесс, построенный по указанной структуре способен решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно:

- приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования,
- устанавливать принципы обучения,
- определять оптимальные возможности обучающих методов и средств,
- конструировать новые образовательные технологии и др.

Проблема целостного педагогического процесса рассмотрена в работах П. Пидкасистого, И. Подласого, Б. Лихачева, С. Самыгина, Г. Щукиной, Ю. Бабанского, С. Баранова, Б. Гершунского, Г. Коджаспировой, В. Коротова, В. Сластенина, И. Исаева, Е. Шиянова [2–12]. В Казахстане эта проблема была разработана Н. Хмель [13–14].

В педагогике появилось определение «педагогика сотрудничества», которое осуществляется с помощью целостного педагогического процесса, где главным является личностный подход. При этом учитель работает как с сильными учениками, так же должен вовлечь в работу и самых слабых:

нужно дать им возможность поверить в свои силы, дать возможность почувствовать, что и он сможет справиться с заданием.

В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, которое ориентировано на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Меняется образовательная парадигма: предлагаются иные подходы, иное право, иное поведение, иной педагогический менталитет.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

Сегодня школьное образование Казахстана находится на этапе нового старта. В настоящее время приоритетами стали инфраструктурное развитие и переход на обновленное содержание.

В основе изменений лежит концепция, согласно которой приоритет отдаётся не общему количеству знаний, а функциональной грамотности. Другими словами, задача обновлённого образования – научить школьников применению полученных знаний на практике.

В большинстве развитых стран аналогичные процессы в системе образования начались в конце 80-х годов прошлого века. К середине 90-х обновление, в целом, завершилось.

В нашей стране переход на обновлённую программу только начинается. В 2016/17 учебном году на неё перешли первые классы всех школ.

С 1 сентября этого года изменения ожидают учеников вторых, пятых и седьмых классов. Кроме того, в 2017/18 учебном году в 30 пилотных школах обновлённые учебные программы будут тестироваться в 3-х классах.

Поэтапное обновление образования займёт 4 года. В 2018/19 учебном году изменения затронут 3, 6, 8 и 10 классы, в 2019-2020 году – 4, 9, 11 классы.

В Типовой учебной программе предлагаются требования к обновленному содержанию основного среднего образования с ориентиром на результаты обучения, где в качестве базовых ценностей в содержании основного среднего образования определены:

- 1) казахстанский патриотизм и гражданская ответственность;
- 2) уважение;

- 3) сотрудничество;
- 4) труд и творчество;
- 5) открытость;
- 6) образование в течение всей жизни [15].

Организация учебного процесса на уровне основного среднего образования ориентирована на реализацию принципа единства обучения и воспитания, в том числе с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

В рамках реализации Плана Нации – «100 конкретных шагов», инициированного первым Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым, запланированы 5 шагов в сфере образования, направленных на повышение качества человеческого капитала на основе стандартов стран ОЭСР. Три из них относятся к общему среднему образованию.

Шаг 76: Поэтапное внедрение 12-летнего образования, обновление стандартов школьного обучения для развития функциональной грамотности. Внедрение подушевого финансирования в старшей школе, создание системы стимулирования успешных школ.

Шаг 79: Поэтапный переход на английский язык обучения в системе образования – в старшей школе и вузах.

Шаг 89: Разработка и реализация национального проекта «Нұрлы Болашақ». Внедрение ценностей «Мәңгілік ел» в действующие учебные программы школьного образования.

«Гуманность процесса обучения заключается в том, что человек является не только объектом исследования, а прежде всего человек преподносит всему миру образцы мощной культуры и в тоже время проявляет себя, как творческая личность» [16, с. 6].

Цель. Показать реализацию целостного педагогического процесса при организации учебного процесса по русскому языку в школе по обновленной программе на примере лекционного занятия.

В учебном процессе высшей школы мы реализуем педагогический процесс, в данном случае, при преподавании дисциплины «Методика преподавания русского языка I». При использовании педагогического процесса опирались на труды таких авторов: Г. Еркибаевой, Л. Бахмутовой, В. Блинова, М. Баранова, Г. Мисаренко [17–21].

Научная новизна результатов исследования. Так как школы работают по обновленной системе обучения, мы заранее готовим студентов писать планы по этой системе, поэтому предлагаем план занятия согласно обновленной системе обучения в виде таблицы.

Занятие на тему «Организация учебного процесса по русскому языку в школе»

Лекция 6

Дата: 11.10 2019	Имя преподавателя: Г.Г. Еркибаева		
Группы: ФРА-721, ФРА – 721 (f)	Количество присутствующих:		отсутствующих:
Цели обучения, преследуемые на данном занятии	1. Дать понятие «планирование учебного материала» 2. Ознакомить со среднесрочным и краткосрочным планированием уроков. 3. Показать систему критериального оценивания 4. Оценивание устного высказывания		
Цели занятия	Научить студентов выступать перед аудиторией, привить умения создавать проблемные ситуации, готовить к профессии учителя		
Предварительные знания	Студенты будут использовать навыки создания устного высказывания, оценивания высказывания, составление плана урока по обновленной программе.		
План			
Этапы занятия	Запланированная деятельность		Ресурсы
Начало занятия 2 минуты	Преподаватель проверяет готовность студентов к занятию, повторяя пройденный материал и создавая проблемную ситуацию. Знакомит их с целями занятия, объясняет, как они связаны с темой. Выбирают экспертов, таймкипера. Экспертам выдается лист наблюдения за выступающими студентами, в котором они должны будут оценить действия наблюдаемого по параметрам: 1. Соблюдение орфоэпических норм. 2. Аргументированность (подкрепляет свои мысли аргументами). 3. Коммуникативные способности (создание проблемной ситуации). 4. Применение средств обучения. Экспертам рекомендуется подкрепить свои оценки комментарием. Выступление преподавателя Выступление спикеров 1. Среднесрочное и краткосрочное планирование уроков. 2. Условия эффективности проведения урока. 3. Система критериального оценивания: 1). Принципы критериального оценивания. 2). Процесс формативного и суммативного оценивания.		<u>Лист наблюдения</u> <u>Учебные пособия преподавателя, методические рекомендации к оцениванию по обновленной программе</u> <u>слайды</u>
3 минуты			
25 минут			
Середина занятия 6 минут	Эксперты групп комментируют выступление спикеров по критериям.		Лист наблюдения
8 минут +6 минут на выступления	Креативная работа. Студенты (6 студентов) дуальной группы составляют краткосрочные планы		Школьные учебники
Конец занятия 1 минута	Рефлексия «Лист самооценки» Лист самооценки		Самооценка
	Получил удовольствие	Рефлексия	
	Ничего не понял		
	удивился		
		Узнал что-то новое	
		Ничего не узнал	
		Не понравилось	

Такой план готовит студентов к тому, чтобы они на практике научились составлять поурочные планы по данному шаблону.

Методы исследования. На примере плана-конспекта занятия на 3-м курсе по дисциплине «Методика преподавания русского языка» покажем, какие методы исследования использовались.

План-конспект занятия

Тема. Организация учебного процесса по русскому языку в школе

Цель:

1. Дать понятие «планирование учебного материала»

2. Ознакомить со среднесрочным и краткосрочным планированием уроков.

3. Показать систему критериального оценивания.

Содержание занятия:

Планирование учебного материала. Среднесрочное и краткосрочное планирование уроков.

Условия эффективности проведения урока. Система критериального оценивания

1. Принципы критериального оценивания.

2. Процесс формативного оценивания.

3. Процесс суммативного оценивания

В табл. 1 покажем оснащенность занятия

Таблиця 1

Оснащенность занятия

№	Методы и приемы обучения	Технологии	Техническое оснащение	Оснащенность занятия
1	беседа	Технология проблемного обучения по А. Матюшкину, М. Махмудову	проектор	Методические рекомендации к оцениванию по обновленной программе
2	лекция	Технология развивающего обучения по Л. Занкову и В. Давыдову	Презентации в слайдах	Книги Г.Г. Еркибаевой
3	презентация	Технология опережающего задания по С. Лысенковой		Маркеры
4		Технология обучения в малых группах по методике сотрудничества (Э. Аронсон, Р. Славин, Д. Джонсон)		Ватман

В таблице 2 показана работа в аудитории.

Таблиця 2

Работа в аудитории

Выводы по пройденной теме	Технология проблемного обучения	Технология развивающего обучения
Что называется методом?	Что такое планирование учебного материала?	Совместная деятельность учителя и учащихся по передаче и усвоению новых знаний и овладению умениями в течение определенного времени называется учебным процессом. Главной единицей учебного процесса является <i>учебный год</i> , он делится на учебные полугодия и учебные четверти. Минимальной единицей учебного процесса является урок. Планирование учебного материала, создание условий для его восприятия и обучение на уроке, обеспечение развития школьников средствами русского языка являются важнейшими проблемами в организации учебного процесса.
Какие методы обучения вы знаете? Дайте классификацию методов обучения	Какие виды планов используются в школе?	
Какие методы используются при обучении русскому языку?	Какие виды планирования предлагаются по обновленной системе обучения?	
	От чего зависят условия эффективности проведения урока?	
	Что собой представляет система критериального оценивания?	

Краткое содержание лекции. *Учебный процесс* – это совместная деятельность учителя и учащихся по передаче и усвоению новых знаний и овладению умениями в течение определенного времени. Наибольшей единицей учебного процесса является *учебный год*, который членится на учебные полугодия и учебные четверти. Наименьшая единица учебного процесса – *урок*. В организации учебного процесса важнейшими проблемами являются планирование учебного материала, создание условий для

его восприятия и обучение на уроке, обеспечение развития школьников средствами русского языка.

Для организации равномерной работы, для видения перспективы в изучении предмета необходимо планирование работы в учебном процессе. Выделяются три вида учебных планов: *календарный, тематический и план урока*.

Покажем виды и функции планов в таблице №3.

Таблица 3

Виды и функции планов

Календарный	тематический	План урока	Функции планов
Перечень программных тем, распределенных по неделям данного учебного года. План по русскому языку представляет собой перечень программных тем, распределенных по четвертям (триместрам), месяцам и неделям учебного года и показывает общую логику построения курса	отражается количество времени, необходимое для изучения данной темы учащимися	В плане урока отражены тип, цели и задачи урока, его этапы, задачи и содержание отдельных этапов. Поурочные планы-конспекты могут делиться на описательные, схематические, планы-графики. Планы позволяют учителю описать ход урока, объяснить целесообразность использования методов, приемов, форм и средств на уроке, прогнозировать получение необходимого результата, служит учителю руководством для организации деятельности как своей, так и учащихся, отражает тип урока, план урока содержит следующие элементы: тема, цели, элементы повторения, средства обучения, последовательность работы учителя, итоги урока, домашнее задание	<i>нормативная функция</i> определяет обязательность выполнения плана; <i>информационно-методическая функция</i> позволяет: получать представление о целях, содержании, последовательности усвоения школьниками знаний по русскому языку, путях достижения личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы средствами учебного предмета <i>организационно-планирующая функция</i> предусматривает: выделение этапов обучения, структурирование учебного материала, определение его количественных и качественных характеристик на каждом этапе

Выступления спикеров.

1-й спикер. *Среднесрочное и краткосрочное планирование уроков.* Планирование – это постановка реальной и конкретной цели и определение шагов ее реализации во времени с учетом возможностей (личных, тех, от кого это зависит) и объективных обстоятельств. При изменении объек-

тивных обстоятельств или возможностей происходит корректировка плана.

Как мы сообщали ранее, в Республике Казахстан учебный процесс проходит по обновленной программе, соответственно, и планы будут другие. Они приведены в табл. 4.

Таблица 4

Планы уроков по обновленной программе

№	Краткосрочные планы	Среднесрочные планы	Долгосрочные планы
	К каждому уроку составляются поурочные планы-конспекты, где отражены тип, цели и задачи урока, его этапы, задачи и содержание отдельных этапов	Даются рекомендации для учителей по проведению занятий по темам и разделам, по организации деятельности обучающихся на уроках, включение рекомендуемых учебных ресурсов (интернет, тексты, упражнения, видео- и аудиоматериалы и др.)	определяют темы, которые будут пройдены за год

2-й спикер. *Условия эффективности проведения урока.* На результативность урока влияет множество факторов, в том числе личностные качества самого учителя, его знания, эрудиция, владение профессионально-методическими умениями.

Вследствие этого в проведении урока складываются две силы: обдуманная учителем на основе учета научно-методических положений режиссура урока (она отражается в плане) и личностное ис-

полнение учителем этой режиссуры, т.е. своего плана.

Есть ряд задач, решение которых создает условия (предпосылки) повышения эффективности урока. Наибольшее значение среди них имеет следующее: развитие у школьников интереса к предмету.

«Эффективность» в переводе с латинского – «эффектос» означает выполнение действий, результат, следствие каких-либо действий.

Под эффективностью понимают полезность для развития каждого ребёнка. *Эффективность урока – стимул к успеху учителя и ученика.*

Ведущие идеи: создание в классе атмосферы открытости, ответственного сотрудничества, сотворчества; использование моделей обучения, способствующих развитию навыков самостоятельности; обучение анализу своей деятельности; обеспечение активной учебной деятельности; создание условий для развития самовыражения, развития чувств и эмоций

На уроке важны:

- идея ценности личности;
- ориентация на воспитание социальной ответственности;
- существование различных точек зрения, отсутствие единой, жестко заданной нормы восприятия изучаемого материала.
- активные отношения между субъектами обучения.

Студенты, обучающиеся по дуальной системе обучения, предложили такую таблицу, в которой отражены условия эффективности проведения урока.

Таблица 5

Условия эффективности проведения урока

№	Критерии эффективности	Психологический комфорт	Влияние различных факторов на эффективность современного урока	Предложения учеников
1	активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока	Снятие стрессобразующих факторов	использование нового подхода к уроку	тема урока должна объявляться в интересной форме
2	обеспечение «психологического комфорта» и эмоциональной сопричастности ученика к собственной деятельности и деятельности других	Создание благоприятной атмосферы, ситуации успеха «Я могу!»	использование современных педагогических и информационных технологий	использовать интересные примеры для понимания
3	мотивация познавательной деятельности на уроке		создание психологического комфорта на уроке	более живо и творчески давать материал, интересно объяснять
4	обеспечение рефлексии и самоконтроля учащихся в процессе деятельности в течение всего урока		формирование школьной мотивации	материал давать в таблицах и схемах
5	наличие самостоятельной работы или творческого задания на уроке, с последующей самопроверкой или взаимопроверкой			давать интересный дополнительный материал
6	достижение целей урока			свободное обсуждение материала, свобода разговора
7				больше интересных и творческих заданий, дискуссий, видеофильмов презентаций, проектов
8				использовать мультимедиа, интерактивную доску
9				учитель должен быть другом ученика, понимать его
10				язык должен быть понятным, более простым
11				создавать радостную атмосферу на уроке
12				честно ставить оценки, а не за то, что ребёнок симпатичен
13				учитель должен иметь выразительную речь
14				на уроке должно быть место для шутки

Слово преподавателя. Для эффективности современного урока очень важен целостный педагогический процесс.

Любая предметная область деятельности человека, так или иначе, отражается в системе знаний. Без образования целостных объектов сознания синтетического характера невозможна успешная деятельность субъекта. Целостные объекты сознания, образуемые как результат усвоения знаний об определенной области действительности, представляют собой способ соединения внешних требований к деятельности субъекта и субъективно-личностной ценностной ориентировки человека.

В педагогической деятельности субъектом труда является учитель. Средства труда (орудия труда) учителя носят своеобразный характер - это его знания, умения, качества личности. В связи с тем, что знания должны представлять собой "целостные объекты сознания" (Н. Непомнящая), очевидно, что деятельность учителя, его знания и опыт имеют непосредственное отношение к уровню профессионального мастерства.

Деятельность, ведущая к накоплению необходимого опыта, есть условие формирования личности учителя, заключающего в самом себе "орудия труда". Но эта деятельность не может быть успешной, если не вполне ясен объект труда, если внимание субъекта труда сосредоточено на ложно понимаемом объекте. В этом случае действия субъекта труда не совпадают с объективно существующим объектом профессиональной деятельности.

В диалектико-материалистической философии основательно исследована роль деятельности в формировании личности. Человек как субъект деятельности показан и в психологических исследованиях. Но, по существу, только в 60-е годы XX века появляются работы, в которых деятельность учителя рассматривается как взаимодействие с учеником. Работы выдающихся педагогов (Ш. Амонашвили, В. Сухомлинский, А. Макаренко и др.) свидетельствуют, что, чем раньше школьник, благодаря учителю, становится действительным субъектом деятельности, тем эффективнее учебно-воспитательная работа.

Именно потому, что в педагогическом (учебно-воспитательном) процессе школы учитель и ученик выступают субъектами деятельности, объектом деятельности учителя следует считать не школьника, а педагогический процесс. Необходимость такой ориентировки подготовки учителя подтверждается рядом исследований:

– невозможно решить проблему формирования целостной личности без учета осо-

бенностей целостного педагогического процесса (В. Ильин);

– невозможно добиться оптимизации деятельности учителя с ориентировкой только на обучение (Ю. Бабанский);

– невозможна научная организация педагогического труда, если остается в стороне деятельность школьника (И. Раченко);

– успешная деятельность администрации школы возможна только через управление целостным педагогическим процессом (М. Кондаков);

– без разработки теории целостного педагогического процесса весьма сложно совершенствование педагогического анализа для принятия управленческих решений (Ю. Конаржевский).

Педагогический процесс есть совместная деятельность учащихся, происходящая при участии и руководстве педагогов, направленная на усвоение социального опыта и становление личности каждого учащегося, готовой к развитию и самореализации в труде и общественной жизни. Из этого определения вытекает необходимость единства учебной и внеучебной сфер педагогического процесса, участие в которых для школьников есть важное условие становления личности и целостности самого процесса.

Для эффективности современного урока очень важен целостный педагогический процесс, что подтверждается табл. 5. Условия эффективности проведения урока, где учитываются: психологический комфорт, влияние различных факторов на эффективность современного урока, предложения учеников.

3-й спикер. Система критериального оценивания. В классах с обновлённым содержанием образования вводится новая система оценивания – *критериальная*. Оценки будут выставляться по ряду чётких, заранее определённых критериев. Такая методика обеспечивает значительно более качественное и объективное оценивание знаний и умений учащихся. Кроме того, система развивает у школьников способность адекватно контролировать и оценивать свою работу, самостоятельно выявлять причины возникающих трудностей и устранять их. Критериальное оценивание, в свою очередь, состоит из *формативного* и *суммативного*.

Формативное оценивание определяет уровень навыков ученика, это промежуточные отметки, которые не влияют на четвертные и годовые. *Суммативное* оценивание проводится для выставления итоговой отметки после изучения определённого блока материала.

Критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Цели оценивания:

1. Анализ достижения учащимися краткосрочных целей и результатов обучения в соответствии с учебной программой;
2. Установление оперативной взаимосвязи между учителем и учеником для выявления особенностей организации учебного процесса и усвоения учебного материала;
3. Внесение корректив в организацию учебного процесса.

Процесс формативного оценивания. Слово «оценивать» происходит от латинского глагола – «сидеть с». При оценивании мы сидим с учеником. Мы делаем это с ним и для него. Современное оценивание должно быть гибким, многоинструментальным, понятным, психологически комфортным, двусоставным: сочетать в себе суммативное и формативное оценивание.

Формативное оценивание используется в повседневной практике (ежеурочно, ежедневно). При данном виде оценивания обязательно должна осуществляться обратная связь, обеспечивающая прогресс в обучении.

Формативное оценивание помогает учителю отслеживать успеваемость в классе. Таким образом, оно несет в себе формирующую, стимулирующую и мотивирующую функции.

Давайте посмотрим, что же необходимо для формативного оценивания:

- 1) знание и понимание учащимися целей обучения
- 2) эффективная обратная связь с учениками
- 3) активное участие учащихся в процессе собственного познания
- 4) знание и понимание учащимися критериев оценивания
- 5) возможность и умения учащихся анализировать собственную работу (рефлексия)
- 6) корректировка подходов к преподаванию с учетом результатов оценивания.

Все виды оценивания, а формативное оценивание в особенности, предполагают использование тщательно разработанных критериев для организации работы обучающихся. Использование критериев оценивания послужило хорошим руководством для учеников в процессе выполнения заданий. Они научились более объективно оце-

нивать качество своей работы, ведь умение оценивать необходимо им в будущем.

Креативная работа. Студенты (6 студентов) дуальной группы составляют краткосрочные планы.

После проведения лекции предлагаются уровневые вопросы и задания для СРС и СРСП.

Уровневые вопросы:

1 уровень. Что такое планирование учебного материала? Что означает календарное, тематическое и поурочное планирование?

2 уровень. Каковы условия эффективности проведения урока?

3 уровень. Что представляет собой урок русского языка?

Задания СРС: Подготовить сообщение на темы: «Цели и содержание конкретного урока русского языка», «Структурные элементы урока и их функции».

Задания СРСП: Типы и виды уроков русского языка. Анализ урока русского языка. Презентация.

Выводы и конкретные предложения автора. Обобщая всё вышесказанное, следует говорить о непререкаемой роли целостного педагогического процесса его принципов и закономерностей.

В современных условиях построения педагогического процесса не всегда прослеживается роль принципа, как направляющего той или иной педагогической цели, поэтому следует:

– надо ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор, содержания, методов и средств организации деятельности учащихся, создание благоприятных условий и анализ учебного процесса.

– целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации о воплощении в жизнь системы основных законов и стратегических целей, составляющих ядро современной концепции школьного образования (всестороннее гармоничное развитие личности, индивидуальности школьника, деятельностный и личностный подходы, единство обучения и воспитания, оптимизация учебного процесса).

– видеть противоположные стороны, сопряженные, взаимодействующие элементы педагогического процесса (овладение знаниями и развитие, элементаризм и системность в знаниях, соотношение абстрактного и конкретного и т.д.) и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь гармоничного педагогического процесса.

Методы, используемые при проведении лекции, где студенты активно участвуют в лекции (они получили опережающие задания по технологии С. Лысенковой – как спикеры, подготовили выступления по определенным пунктам плана лекции). Здесь реализовался педагогический процесс, где совместная работа преподавателя и студентов на деле показала, как осуществляется педагогика сотрудничества. Такие занятия готовят студентов к их будущей профессии.

Студентов нужно готовить к работе в школе, поэтому важно еще на студенческой скамье научить их писать планы уроков соответственно обновленной системе обучения.

Список библиографических ссылок

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2016-2019 годы: утв. Указом Президента Республики Казахстан 1 марта 2016 года № 205. *Казахстанская правда*, 2016. 1 марта.
2. Педагогика. Под редакцией П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Владос. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. 2000. 573 с. Кн. 2: Процесс воспитания. 1999. 255 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 1996. 528 с.
5. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Педагогика и психология: учебное пособие. М.: КноРус, 2012. 480 с.
6. Щукина Г.И. Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1966. 648 с.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
8. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
9. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 607 с.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 224 с.
11. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.
13. Хмель Н.Д. Закономерности педагогического процесса. *Педагогика: Учебник*. Алматы: Print-S, 2005. С. 65–88.
14. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. *Педагогика: Учебник*. Алматы: Print-S, 2005. С. 65–98.
15. Типовая учебная программа по предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения). [Разработана в соответствии с Государственным общеобразовательным стандартом среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080].
16. План нации «Сто конкретных шагов» Президента Н.А. Назарбаева. *Казахстанская правда*. 2015, 20 мая.
17. Еркибаева Г.Г. Методика преподавания русского языка I: учебное пособие. Туркестан: ГиГатРЭЙД, 2019. 154 с.
18. Бахмутова Л.С., Калущая Е.К. Методика преподавания обществознания: Учебник и практикум для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 274 с.
19. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. Люберцы: Юрайт, 2016. 315 с.
20. Баранов М.Т. Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 368 с.
21. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 314 с.

References

1. The state program for the development of education of the Republic of Kazakhstan for 2016–2019: approved by the decree of the President of the Republic of Kazakhstan of March 1, 2016 No. 205. *Kazakhstanskaya Pravda*, 2016. March 1.
2. Pedagogy (1998). In P.I. Pidkasisty (Ed.). Moscow: Pedagogical Society of Russia. 640 p.
3. Podlasy, I.P. (1999, 2000). Pedagogy. New course: a textbook for students of pedagogical universities: in 2 books. Moscow: Vlado. Book 1: General Basics. Learning process. 573 p. Book 2: The Parenting Process. 255 p.
4. Likhachev, B.T. (1996). Pedagogy: lecture course: textbook for universities. 2nd ed., revis. and suppl. Moscow: Prometheus. 528 p.
5. Samygin, S.I., Stolyarenko, L.D. (2012). Pedagogy and psychology: a training manual. Moscow: KnoRus. 480 p.
6. Shukina, G.I. (1996). Pedagogy: a course of lectures. Moscow: Enlightenment. 648 p.
7. Babansky, Yu.K. (1977). Learning process optimization: a general didactic aspect. Moscow: Pedagogy. 256 p.
8. Baranov, S.P. (1981). Essence of the learning process. Moscow: Enlightenment. 143 p.
9. Gershunsky, B.S. (1998). The philosophy of education for the XXI century: (In search of practice-oriented educational concepts). Moscow: Perfection. 607 p.
10. Kojaspirova, G.M. (2003). Pedagogy. Moscow: VLADOS-PRESS. 224 p.
11. Korotov, V.M. (1983). General methodology of the educational process. Moscow: Enlightenment. 224 p.
12. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyonov, E.N. (2002). Pedagogy. Moscow: Academy. 576 p.
13. Khmel, N.D. (2005). Patterns of the pedagogical process. *Pedagogy: Textbook*. Almaty: Print-C. 65–88.
14. Khmel, N.D. (2005). Theoretical bases of professional training of teachers. *Pedagogy: Textbook*. Almaty: Print-C. 88–98.
15. A typical curriculum on the subject "Russian language" for grades 5-9 of the level of basic secondary education (with the Russian language of instruction). [Developed in accordance with the State Compulsory Standard of Secondary Education (primary, basic secondary, general secondary education), approved by the Government of the Republic of Kazakhstan dated August 23, 2012 No. 1080].
16. Plan of the nation "One Hundred Concrete Steps" by President N.A. Nazarbayev. *Kazakhstanskaya Pravda*. 2015, May 20.
17. Erkiybaeva, G.G. (2019). Methods of teaching the Russian language I: study guide. Turkestan: Gigatrade. 154 p.
18. Bakhmutova, L.S., Kalutskaya, E.K. (2016). Methodology of teaching social studies: Textbook and workshop for academic undergraduate. Lyubertsy: Yurayt. 274 p.

19. Blinov, V.I., Vinenko, V.G., Sergeev, I.S. (2016). Methods of teaching in higher education: a teaching aid. Lyubertsy: Yurayt. 315 p.
20. Baranov, M.T. Ippolitova, N.A., Ladyzhenskaya, T.A., Lvov, M.R. (2001). Methods of teaching the Russian language at school: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Academy. 368 p.
21. Misarenko, G.G. (2019). Methods of teaching the Russian language with correctional and developing technologies: a textbook and workshop for academic undergraduate studies. 2nd ed., revis. and suppl. Moscow: Yurayt. 314 p.

YERKIBAYEVA Gulfairuz,

Doctor Science in Pedagogy, Professor, Professor of World Languages Department,
International Kazakh-Turkish University named after H.A. Yasavi, Republic of Kazakhstan

THE ROLE OF THE INTEGRAL PEDAGOGICAL PROCESS IN ORGANIZING TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL ACCORDING TO THE UPDATED PROGRAM

Summary. *Introduction.* It shows how the integral pedagogical process occurs when organizing the educational process in the Russian language at school according to the updated program, and offers a lecture session.

The purpose. To show the implementation of a holistic pedagogical process in the organization of the educational process in the Russian language at school according to the updated program on the example of a lecture class.

Results. conversation, lecture, presentation. Technologies technology of problem-based learning by A. Matyushkin, M. Makhmudov, technology of developing learning by L. Zankov and V. Davydov, technology of advanced tasks by S. N. Lysenkova, Technology of training in small groups by the method of cooperation (Eliot Aronson, Robert Slavin, David Johnson).

Originality. Since schools operate under the updated system of education, we prepare students in advance to write plans for this system. *Conclusion.* Summarizing all the above, we should talk about the indisputable role of the integral pedagogical process, its principles and laws.

In modern conditions of construction of the pedagogical process, the role of the principle as a guide to a particular pedagogical goal is not always traced, so you should:

– it is necessary to focus not on individual learning principles, but on their system, providing a scientifically based choice of goals, selection, content, methods and means of organizing students' activities, creating favorable conditions and analyzing the educational process.

– it is advisable to consider each principle and their system as recommendations for implementing the system of basic laws and strategic goals that make up the core of the modern concept of school education (comprehensive harmonious development of the individual, the student's personality, activity and personal approaches, unity of training and education, optimization of the educational process).

– to see the opposite sides, interfaced, interacting elements of the pedagogical process (knowledge acquisition and development, elementarism and consistency in knowledge, the ratio of abstract and (and so on) and skillfully regulate their interaction by relying on laws and principles of teaching and achieving a harmonious pedagogical process.

Students need to be prepared to work in school, so it is important to teach them to write lesson plans in accordance with the updated system of education while still on the student's bench.

Keywords: an integrated pedagogical process, an updated program, and summative assessment, formative assessment, individual opportunities of students, "pedagogy of cooperation".

Одержано редакцією 16.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-100-107

ORCID 0000-0002-3117-2118

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методик навчання,
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
e-mail: borysow13@gmail.com

ORCID 0000-0003-1108-2753

ГЕВКО Ігор Васильович,

доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: gevko.i@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051:373.3]:159.923.5(045)

**ПОЗИЦІЯ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Запропонована робота присвячена питанням рефлексії професійної педагогічної діяльності та самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів. У статті розглядається питання професіоналізму вчителя початкових класів в контексті ідей особистісно-орієнтованої освіти. Парадигма запропонованого дослідження ґрунтується на основних положеннях раціоналістичного підходу, який латентно обіймає методологічні засади, що стосуються сучасної постнекласичної, трансдисциплінарної епістемології. Рефлексія в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів уявляється процесом усвідомлення педагогічних проблем, їх аналізу та визначення перспективних шляхів їх вирішення. У представленні рефлексійних процесів, що спрямовані здійснювати самозміну особистості у професійному становленні, вважаємо визначення її видів: екстравертної рефлексії, що забезпечує визначення орієнтирів професійної реалізації особистості, та інтровертної рефлексії, що забезпечує аналіз особистісних ресурсів майбутнього вчителя початкових класів щодо доцільності руху за обраним професійним напрямом. Зважаючи на це, позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів вбачаємо у співвіднесенні можливостей власного «Я» з тим, що вимагає обрана професія. Зазначимо, що кожна професія відповідає уявленню про неї, що складаються у професіоналів і у соціуму. Але не завжди ці уявлення співпадають за образами і характеристиками. Рефлексія допомагає людині сформулювати очікувані результати, окреслити цілі подальшої професійної педагогічної діяльності, скорегувати особистий професійний шлях. Значущість рефлексії для вчителів початкових класів зумовлено тим, що їх діяльність є багатofункціональною. Вчитель початкових класів має забезпечувати виконання наступних функцій: навчальної, виховної, методичної, педагогічної, дослідницької, прогностичної, здоров'язбережувальної. Рефлексія активно впливає на продукування інноваційних ідей, реалізація яких можлива за умови самоактуалізації особистості. Аналіз позиції рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початко-

вих класів дозволяє акцентувати увагу на такій особливості педагогічної рефлексії вчителів початкових класів: готовності діяти в ситуаціях із високою мірою невизначеності, що обумовлено сформованістю вмінь вчителя усвідомлювати бар'єри професійної педагогічної діяльності, визначати шляхи їх подолання.

Ключові слова: інноваційні процеси; рефлексія; самоактуалізація; саморозвиток; вчитель початкових класів; професійна педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Розгляд питання про професіоналізм вчителя початкових класів в контексті ідей особистісно-орієнтованої освіти зумовлює доцільність розгляду позиції рефлексії в процесі формування і розвитку інноваційного компонента професійної педагогічної діяльності.

Зміна позиції освіти на сучасному етапі розвитку суспільства обумовило особливу значущість інноваційних процесів. Донедавна безумовними орієнтирами освіти було формування знань, умінь і навичок, що забезпечували готовність до життя. Досі готовність до життя розуміли як здатність пристосування особистості до відносно стабільних умов суспільного життя. Зараз освіта все більше орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, за яких забезпечується баланс між соціальними і індивідуальними потребами, що орієнтовані на саморозвиток, забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності за мінімальних умов. Інноваційність стала ознакою педагогічної діяльності останніх десятиліть. А отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів має вибудовуватися з урахуванням потреби формування інноваційного компонента педагогічної діяльності, формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процеси глобалізації активізували дослідження з педагогічної інноватики. Розроблено її теоретичні основи (К. Ангеловські, Х. Барнет, Дж. Бассет, І. Дичківська та ін.), обґрунтовано філософські та соціальні аспекти (Ю. Вооглайд, О. Дубасенюк, О. Шапран та ін.).

На думку закордонних дослідників (Е. Роджерс, М. Фуллан), процес зміни пріоритетів у професійній діяльності вчителя є віддзеркаленням однієї з психологічних закономірностей свідомої регуляції власної діяльності шляхом постійної рефлексії власного досвіду, що, у свою чергу, є важливою умовою розвитку професійного досвіду від рівня опанування основами професійної діяльності до рівня професійної майстерності [1; 2].

Мета статті. Обґрунтувати позицію рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна педагогічна діяльність учителя в її практичному сенсі – це розв'язання конкретного педагогічного завдання завдяки готовності до професійної педагогічної діяльності. Зазначимо, що наукова думка пов'язує рефлексію із ситуаціями, що обіймають певний конфлікт між бажаним (очікуваним) та реальним. У науковому підході до проблеми бар'єрів та їх значення для розвитку людини цікавою є позиція І. Глазкової про позитивні для розвитку особистості функції бар'єрів [3]. Погоджуючись із автором в цілому, зауважимо, що певні з цих функцій мають значення для рефлексії. Так, індикаторна функція дозволяє визначати проблемне поле, що потім має бути прорефлексованим; регулююча функція дозволяє актуалізувати латентні ресурси для їх застосування у нових умовах; адаптивна функція регулює домагання особистості та її ресурси, що дозволяють досягти цих домагань; корекційна функція виявляється у гнучкості поведінки особистості в наслідок переоцінки можливостей досягнення мети. Важливою для вчителя початкових класів вважаємо рефлексію процесів комунікації. Рефлексії потребують і особистісні характеристики вчителя, що зумовляють його здатність до інновацій та наслідування цінностей освіти.

Парадигма нашого дослідження виходить з раціогуманістичного підходу і його основних положень [3; 4]:

– особа (фахівець) свідомо обирає конструктивні позиції, тобто не покладається на спонтанні процеси, а здійснює цілеспрямовану діяльність, при цьому поважає інтереси і позиції суб'єктів (як колективні,

так і індивідуальні), з якими здійснюється взаємодія, має установку на фасилітації особистісного зростання кожної людини;

– раціоналізм (тобто, у найпростішому тлумаченні, як визнання цінності розуму і доцільності при прийнятті рішень) є одним з істотних боків гуманізму;

– поняття гармонійного інтелекту, що передбачає урахування суперечностей і використання їх потенціалу для розвитку;

– об'єднання нормативних компонентів наших виборів і сенсів й одночасно підкреслення значущості особистісних і ціннісних складових;

– переживання і реалізація буттєвих цінностей в діяльності особистості;

– поширення моделей гуманістично орієнтованої соціальної поведінки на всі види діяльності особистості.

Кожний вчитель, розв'язуючи педагогічне завдання, проходить наступні етапи:

– проектування інтегрованого змісту і форм діяльності учнів, що зумовляють досягнення окресленої мети;

– реалізація проекту у безпосередній взаємодії з учнями;

– підсумкова оцінка досягнутих результатів.

Реалізація кожного з цих етапів передбачає певні функціональні позиції:

– учитель як проектувальник власної діяльності з навчання учнів – «експерт з подання інформації» (В. Андрієвська, О. Дубасенюк) [5; 6];

– учитель як організатор діяльності учнів з розв'язання навчального завдання – «експерт з комунікації»; (В. Бадер, О. Корніяка) [7; 8];

– учитель як творець власного досвіду – «дослідник-аналітик» (В. Борисов, М. Марусинець) [9; 10].

У кожній з цих функціональних позицій практичне мислення учителя обіймає як аналітичні, так і конструктивні процеси. Наприклад, при підготовці до уроку учитель як експерт з подання інформації формулює мету уроку, добирає навчальний матеріал і способи його вивчення (конструктивні процеси). А підґрунтям є прийняте рішення про готовність учнів до його засвоєння (аналітичні процеси). А з позиції дослідника власного професійного досвіду, учитель початкових класів не тільки критично аналізує його, але і конструє на його підґрунті напрями подальшої роботи.

Зазначимо, що рефлексійні процеси присутні на кожному з етапів розв'язання педагогічного завдання.

З рефлексійної позиції «експерт з подання інформації» учитель робить предмет аналізу свої дії з планування. Отже,

рефлексійні процеси його свідомості звернені на зміст майбутнього уроку і набувають конструктивного характеру. Рефлексійну оцінку своїх дій з проектування учителя робить з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей учнів, можливостей їх розвитку. Саме це дозволяє йому здійснювати перетворення складного у просте, нецікавого у захоплююче, що є одним із важливих професійних умінь учителя.

Коли вчитель приходить на урок, він занурюється в процес освітньої взаємодії (експерт з комунікації). Предметом його рефлексії стає сам процес освітньої взаємодії, учні, їх дії, емоційні реакції. У фокусі рефлексії учителя опиняються і його власні дії, що спрямовані на реалізацію завдань уроку. Рефлексію учителя у цих ситуаціях можна назвати інтерактивною, вона супроводжує дії у часі.

Рефлексія учителя в позиції «дослідника-аналітика» має оглядовий характер і спрямована на аналіз, оцінку, узагальнення власного досвіду, опанування досвіду інших учителів.

Необхідність рефлексійного ставлення учителя до своєї діяльності визначається тим чинником, що джерелом професійного зростання учителя є постійне усвідомлення власного досвіду («формула розвитку майстерності» Познера: «досвід + рефлексія = професійний розвиток») [11].

Але повноцінно це зробити можна лише за умови порівняння і співвіднесення власного досвіду з досвідом інших учителів.

Отже, залежно від функціональної позиції учителя початкових класів у освітньому процесі його рефлексія може набувати виді:

- «експерт з подання інформації» – рефлексія конструювання;
- «експерт з комунікації» – інтерактивна рефлексія;
- «дослідник-аналітик» – оглядова рефлексія.

Отже, рефлексійний учитель – це людина, схильна до сумнівів, припущень, яка не сприймає на віру інформацію

Рефлексійність як властивість особистості є підґрунтям формування професійного і особистісного зростання, в процесі самоактуалізації студентів. Але, до цього часу існує потреба вивчення позиції рефлексивності в процесі самоактуалізації студентів. Рефлексійність в процесі самоактуалізації студентів дозволяє усвідомити себе суб'єктом діяльності, власну значущість, ціннісну спрямованість. Студент, який володіє здатністю до рефлексування, перебуває в позиції внутрішнього мислення, «мис-

лення над мисленням» (Аристотель). Серед сучасних дослідників спостерігається діапазон позицій у розумінні сутності людини від платонівсько-августинівського бачення людини як двосубстанційної єдності душі й тіла до схоластичної інтерпретації Аристотелівського вчення про *anima* як *form corporis*, про духовну душу як оформлюючу форму. На думку Л. Волверде [12] «рефлексувати» означає ставити собі головні питання: «Що я зараз роблю і чому?». Студенти у своїй діяльності з самого початку поставлені у рефлексійну позицію, бо тільки погляд на власні дії може дозволити оптимальний спосіб досягнення високих результатів. Більшість студентів замислюються не тільки про сьогодні, але і про своє майбутнє.

Л. Божович [13], С. Рубінштейн [14], С. Максименко [15] та ін. наголошували на фундаментальному значенні наявності специфічної моделі майбутнього, передбачення майбутнього, розширенні часової зони спонукань. Зазначимо, що посилення процесів рефлексивності у структурі студентської самосвідомості впливає на усвідомлення себе у часі, а в цілому прагнення до самопізнання, оцінки власних можливостей, здатностей поставати необхідною умовою самореалізації. М. Марусинець зазначає, що рефлексивність допомагає передбачити можливу поведінку іншого і підготувати зустрічні дії, які відсунуть безпелічне вторгнення, зайняти таку внутрішню позицію, яка зможе захистити більше, ніж фізична сила [10].

Свого часу К. Ясперс зазначив, що рефлексивність дозволяє людині бачити і передбачувати власну «саморефлексійну» самосвідомість [16, с. 492]. З огляду на позиції К. Ясперса американський психолог-дослідник Д. Елкінз при розгляді рефлексивності як специфічного утворення особистості – властивості рефлексивної самосвідомості, висунув тезу, що завдяки їй людина здійснює аналіз свого життєвого досвіду, свого змісту свідомості [17]. Актуалізація рефлексивної самосвідомості, на його погляд, відбувається природним шляхом у критичних ситуаціях, що інтенсифікують процеси самопізнання. Процеси самопізнання, само розуміння, формування Я-концепції і сприйняття іншого не тільки розташовані в одній площині, але і обумовлюють один одного, бо функціонування їх відбувається за рахунок рефлексивних механізмів.

«Рефлексія є здатність свідомості звертатися на саму себе, брати саму себе в якості об'єкту, який має сталість і особливу цінність; здатність не тільки до пізнання,

але і до самопізнання, не тільки знати, але і знати, що ти знаєш», - писав французький філософ Тейяр де Шарден [18].

«Діалогічне друге Я», пише Л. Валверде – «це наша рефлексійність», яка у переживаннях «Я хочу» може суттєво вплинути на вектор сенсу. Вона наче задає його межі у реальному часі, надаючи йому – сенс – не тільки існуючому взагалі як ідеальна модель, як можливість, але і наповнюючи його конкретним, життєвим змістом. Рефлексійність у діалозі людини з собою сприяє збереженню джерела енергії в «Я» для створення нових сенсів. Відсутність рефлексійності, навіть на деякий час, спричиняє до переживань втрати цього джерела енергії [12].

Рефлексійні процеси виявляються і в ситуації безпосередньої взаємодії, а також на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самої себе як суб'єкту. Поліфункціональність рефлексійності є причиною того, що на думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, рефлексійні процеси «пронизують професійну діяльність студентів» [19].

У студентської молоді особливе місце в процесі само актуалізації і рефлексивності посідає самооцінка, яка є оцінкою людиною себе, своїх якостей, властивостей, здатностей, свого місця серед інших людей. Рефлексійність – це форма легкого порушення самооцінки, порушеної у розумінні того, що судженню надається більше значення, ніж конкретним фактам. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини. І. Кон стверджує «наші самооцінки – це своєрідні когнітивні схеми, що узагальнюють минулий досвід особистості і організують, структурують нову інформацію щодо цього аспекту Я» [20].

Суб'єктами професійної діяльності у закладі вищої освіти є студенти у віці 17–22 років. У психологічних класифікаціях періодів життя людини цей вік визначається як юнацький. Це час вибору життєвого шляху, соціального самовизначення. На думку вітчизняних дослідників [21], час навчання у закладі вищої освіти співпадає з першим періодом зрілості, який є важливим періодом розкриття всіх аспектів особистості, початку будівництва образу життя з опорою на певні цінності, сенси, ідеали, життєві плани.

Студентський вік є сензитивним періодом для розвитку основних можливостей людини [22]. На цьому поворотному рубежі розвитку формується нова особистісна позиція, що пов'язана з професійною спрямованістю, яку відбивають ціннісні орієнтації, сенсожиттєві орієнтири, рівень домагань, самооцінка.

Професійна спрямованість є однією з важливих характеристик людини як суб'єкта діяльнісно-соціальних ролей, рівня домагань у студентському віці, що актуалізує питання «Хто Я»? Зростання самостійності означає перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління. При самоуправлінні це повинна бути інформація суб'єкта про самого себе, тобто самопізнання.

У студентські роки утворюються передумови для початку реального виконання у системі ціннісних орієнтацій всіх своїх регулятивних функцій [22, с. 9–12]. Дуже важливо, що саме ціннісні орієнтації відбивають професійну спрямованість, тому можуть зазнавати деякі зміни впродовж навчання у закладі вищої освіти. Зміну, яку супроводжує виникнення нових властивостей, нових якостей, розуміють як розвиток. У деяких випадках наближення до деякого умовного ідеалу, тобто збагачення, удосконалення, становлення розуміється як розвиток. Розвиток не є лінійним процесом, спрямованим «знизу до гори», навпаки, можливі кризи, тимчасові відходи на рівні, що були здолані раніше, зупинки. Але на цьому шляху можливе виокремлення деякої узагальнюючої траєкторії, що і дозволяє вести мову про розвиток.

У сучасному освітньому процесі розвиток, не завжди розуміється як комплексна задача: наявний сильний дисбаланс уваги до проблем розвитку інтелектуального і розвитку особистісного за переваги першого аспекту. Звертаємо увагу на те, що досить часто розвиток як завдання усвідомлено взагалі не формулюється, а проблема розвитку підмінюється питанням передачі знань або досвіду. Значну за часом і важливістю позицію в цьому процесі посідає період навчання у закладі вищої освіти. Проблема особистісно-професійного розвитку в період навчання у закладі вищої освіти широко подано в працях вітчизняних дослідників, зокрема Л. Афанасенко, О. Кочарян, І. Мартинюк, Л. Омельченко, С. Оксамитної, С. Яшник та ін. [23–25].

У роботах вітчизняних авторів простежуються наступні основні напрями особистісно-професійного розвитку студентів:

- розвиток професійної спрямованості і необхідних здібностей;
- професіоналізація і удосконалення психічних процесів і станів;
- формування життєвої позиції і конкретизація життєвих планів;
- підвищення рівня самостійності і відповідальності;
- зростання рівня домагань у сфері майбутньої професії;

– етичний, естетичний і духовний розвиток;

– підвищення вагомості самовиховання і формування якостей, необхідних у майбутній професійній діяльності;

– підвищення ініціативи і творчості;

– формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Залишається відкритим питання про джерела професійного розвитку. Безумовно, що одним із джерел є зовнішнє середовище. Наприклад, в умовах освітнього процесу принаймні природньо, що знання, завдання, які пропонуються педагогами студентам впливають на професійне становлення. Але відомо, що жодні зусилля не забезпечують професійне зростання, якщо студент сам не виявляє активності, не рухається вперед, не прагне до професійної самоактуалізації, бо не є суб'єктом освітнього процесу, а стає об'єктом впливу.

Справжній розвиток особистості – це, перш за все саморозвиток, що визначається не зовнішніми впливами, а внутрішньою позицією самої людини. Отже, необхідним процесом професійної самоактуалізації є професійне зростання, що передбачає набуття нових знань, умінь, навичок завдяки розширенню кількості ситуацій, у яких вони виявляються затребуваними.

Важливу позицію в усвідомленні своїх якостей і самооцінки у студентські роки належить рефлексії – зануренню у світ власних вчинків, почуттів, співставлення їх з оточуючою дійсністю.

Саме у студентські роки відбувається оцінка і переоцінка власних професійних і особистісних якостей. В. Слободчиков наголошує, що неспівпадіння «Я» як суб'єкта умінь і хвилювань, відповідного умовам співбуття, і «Я», що не відповідає йому, виявляється не між «ми» і «вони», а у власному уявленні про себе.

Таке неспівпадіння має розумітися як виокремленість і визначеність себе серед інших людей (виникає особлива форма свідомості «Я-Ви»). З цього моменту починається процес самообмеження (уточнення меж самототожності співбуття); процес бурхливого усвідомлення своїх бажань, мотивів, здібностей, особистісних якостей. Заслуговує на увагу те, що в цей період відбувається процес диференціації змісту самосвідомості, формується здатність до аутокомунікації («Я-Я»), здатність до відрізнєння себе від не-себе всередині самого себе (внутрішня рефлексія). Відокремлюючись від образу себе в очах найближчого оточення, об'єктивуючи свої якості як «не-Я», людина у внутрішньому діалозі виявляється здатною вийти за межі аутокомуні-

кації як такої і увійти в сферу загально-людських, життєвих сенсів [7].

Саме цей момент у духовному розвитку людини В. Слободчиков пов'язує з пошуком своєї вкоріненості у світі, з формуванням власного світогляду. «З цього моменту починається важкий шлях індивідуалізації розвитку, що обіймає і як привласнення своєї суб'єктності, що зазвичай утворювалася не з волі і без усвідомлення її носія, як становлення справжнього авторства у визначенні і реалізації власного способу життя» [26].

Результати досліджень [27–30], доводять, що більшість 17–19-річних людей усвідомлюють власні дії і вчинки, і лише деякі відокремлюють себе від самопізнання і самоаналізу. Саме у студентські роки є всі необхідні психологічні умови для розвитку рефлексії: яскрава потреба у самопізнанні, змістовна самооцінка, висока потреба у спілкуванні, наявність внутрішніх конфліктів і труднощів самосвідомості.

Бути суб'єктом власного життя – це головне завдання, що вимагає свого розв'язання у напрямку актуалізації потенціалів самоактуалізації. Зазначимо, що справжній період навчання у закладі вищої освіти у студентів є найбільш сензитивним для самовизначення, саморозвитку, самовиховання, у загальному для розв'язання завдань самоактуалізації, де рефлексійності надається провідна позиція. Отже, цей період у професійному становленні студентів закладів вищої освіти є визначальним в самоактуалізації, а рефлексійність допомагає виробити стратегію і тактику навчання таким чином, щоб забезпечити максимально успішні результати [31]. Свідоме самовизначення себе у професійній діяльності – основний зміст професійного становлення студентів. Рефлексійність в структурі процесу самоактуалізації спрямована на ціннісно-сенсову сферу, що забезпечує цілісність і усвідомленість діяльності за посередництвом власних цінностей, сенсів, самоцінок та забезпечує особистісне і професійне зростання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз питань рефлексії і рефлексійності дозволив зробити наступні висновки.

Поняття рефлексії не має єдиного тлумачення. Її розглядають як функцію свідомості, що є підґрунтям для створення рефлексійного шару свідомості; рефлексія бере участь у побудові майбутніх планів дій і особистісного розвитку; вона визначає особистісну організацію суб'єкта; рефлексія здійснює регуляцію особистості. Рефлексія розглядається з позицій аксіологічного підходу у взаємозв'язку з ціннісними оріє-

нтаціями, процесами самосідомості, саморозвитку.

Таким чином, рефлексія виявляється у побудові сенсів, ціннісних орієнтацій, з одного боку, а з іншого – вона є основним механізмом особистісного і професійного саморозвитку особистості.

Рефлексійність – є якістю особистості, що спрямована на визначення сенсів і виявляється крізь здатність до ціннісної самоорієнтації, сенсової саморегуляції та є внутрішнім джерелом саморозвитку особистості.

Студентський вік — це період у професійному становленні студентів закладів вищої освіти, він є визначальним у самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку, а рефлексійність допомагає виробити стратегію і тактику навчання так, щоб досягти максимальних результатів.

Рефлексійність в процесі самоактуалізації спрямована на ціннісно-сенсову сферу, що забезпечує цілісність і усвідомленість діяльності.

Отже, взаємозв'язок показників рефлексійності з показниками процесу самоактуалізації і виявлення позиції рефлексійності в процесі самоактуалізації студентів є актуальним науковим завданням.

Список бібліографічних посилань

- Fullan M., Miles M. Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*. June 1992. No 73(10). P. 745–752.
- Rogers E.M. Diffusion of innovations. 4th Edition. NY.: Free Press.
- Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія. Бердянськ: О.В. Ткачук, 2013. 416 с.
- Дегтяр В.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 19 с.
- Андрієвська В.М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням компютера: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.09. Харків, 2009. 20 с.
- Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомирський державний університет, 2003. 192 с.
- Бадер В.І., Борисов В.В., Вікторенко І.А., Гаврілова Л.Г., Галенко А.М. Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів: колект. наук. монографія. За ред. В.І. Бадер. Київ, 2014. 309 с.
- Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2009. №3. С. 180–194.
- Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. 22 с.
- Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
- Posner G.J. Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY., 2009. 168 p.
- Valverde L. The self-evolving supervisor. In Sergio-vanni, T. (Ed.), *Supervision of teaching* (pp. 81–89). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1982.
- Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. №4. С. 23–34.
- Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
- Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ: Наукова думка, 1999. 216 с.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
- Elkins, D.P. Talk at conference of association for humanistic psychology. N.Y., 1979; Elkins, D.P. The Human Elements of Psychotherapy: A Nonmedical Model of Emotional Healing. 1st Edition, Kindle Edition. 155 p.
- Шарден П.Т. де. Феномен человека. М., 1987. 198 с.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 214 с.
- Кон И.С. Категория «Я» в психологии. *Психологический журнал*. 1981. Т.2. № 3. С. 10–21.
- Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. За заг. ред. О.В. Скрипченка. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
- Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. [Укладачі: Л.М. Яворовська, Р.Ф. Камишнікова, О.Є. Поліванова, С.Г. Яновська, С.М. Куделко]. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.
- Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність. Київ: НаУКМА; Аграр Медіа Груп, 2011. 287 с.
- Афанасенко А., Мартинюк І., Омельченко Л., Шамне А., Шмаргун В., Яшник С. Психологія стресостійкості студентської молоді. За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
- Кочарян О.С., Ягнюк Я.К. Духовний вимір психічного здоров'я студентської молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2011. Вип.45. No 937. С.149–154.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. 400 с.
- Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 19 с.
- Левицька І.М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 21 с.
- Мамчик О.Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
- Пілюва С.Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 160 с.
- Dobrev, S. Reflex as a stepping stone of valuable reverse relation in education of mother tongue. *Knowledge – International Journal. Humanities*. 2018. 26(3). 751–757. URL: <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/550/1017>.

References

- Fullan M., Miles M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10): 744-752.
- Rogers, E.M. (1983). Diffusion of innovations. 4th Edition. NY.: Free Press.
- Glazkova, I.Ya. (2013). The future teacher's competence in preventing and overcoming pedagogical barriers: a monograph. Berdyansk: O.V. Tkachuk. 416 p. (in Ukr.).
- Degtyar, V.O. (2006). Formation of reflective culture of students of pedagogical universities (PhD Dissertation). *Theses*. Kharkiv. 19 p.
- Andrievska, V.M. (2009). Designing didactic situations in teaching junior high school students using a computer (PhD Dissertation). *Theses*. Kharkov. 20 p. (in Ukr.).
- Dubasenyuk, O.A., Semenyuk, T.V., Antonova, O.E. (2003). Professional preparation of future teacher for pedagogical activity: monograph. Zhytomyr: Zhytomyr State University. 192 p. (in Ukr.).
- Bader, VI, Borisov, VV, Victorenko, IL, Gavrilova, LG, Galenko, AM (2014). Ways to Form Sociocultural Competence of Future Teachers: A Collective Scientific Monograph. In V.I. Bader (Ed.). Kyiv. 309 p. (in Ukr.).
- Kornyaka, O.M. (2009). Modern approaches to the study of communicative competence of the individual. *Problems of modern psychology: a collection of scientific works*, 3: 180-194 (in Ukr.).
- Borisov, V.V. (1997). Formation of teacher readiness for research pedagogical activity in conditions of gradual preparation of students of pedagogical university (PhD Dissertation). *Theses*. Kyiv: M.P. Drachmanov USPU. 22 p. (in Ukr.).
- Marusinets, N.M. (2012). System of formation of professional reflection of future primary school teachers (Doctor Science Dissertation). Ivano-Frankivsk. 454 p. (in Ukr.).
- Posner G.J. (2009). Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY. 168 p.
- Valverde L. (1982) The self-evolving supervisor. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching* (pp. 81-89). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bozhovich, L.I. (1979). Stages of personality formation in ontogenesis. *Questions of Psychology*, 4: 23-34 (in Rus.).
- Rubinstein, S.L. (2000). Fundamentals of General Psychology. SPb.: Peter. 712 p. (in Rus.).
- Maksimenko, S.D. (1999). Psychology in social and pedagogical practice. Kyiv: Scientific Thought. 216 p. (in Ukr.).
- Jaspers, C. (1991). The meaning and purpose of history: Translation from German. Moscow: Politizdat. 527 p. (in Rus.).
- Elkins, D.P. (1979). Talk at conference of association for humanistic psychology. N.Y.; Elkins, D.P. (2015) The Human Elements of Psychotherapy: A Nonmedical Model of Emotional Healing. 1st Edition. 176 p.
- Sharden, P.T. de (1987). The phenomenon of man. Moscow. 198 p. (in Rus.).
- Kulyutkin, Yu.N., Sukhobskaya, G.S. (1971). Individual differences in the mental activity of adult students. Moscow: Pedagogy. 214 p. (in Rus.).
- Kon, I.S. (1981). Category "I" in psychology. *Psychological Journal*, 2 (3): 10-21 (in Rus.).
- Skipchenko, O.V., Dolinskaya, L.V., Ogorodniychuk, Z.V. and others. (2001). Age and Educational Psychology: Educ. tool. In O.V. Skipchenko (Ed.). Kyiv: Enlightenment. 416 p. (in Ukr.).
- Psychological features of student age. To Help the Curators (2013). Compiled by: L.M. Yavorovskaya, R.F. Kamyshnikova, O.E. Polivanova, S.G. Yanovska, S.M. Kudelko. Kharkiv: V.N. Karazin KhNU. Issue 3. 88 p. (in Ukr.).
- Oksamytna, S. (2011). Intergenerational class and educational mobility. Kyiv: NUKMA; Agrarian Media Group. 287 p. (in Ukr.).
- Afanasenko, L., Martyniuk, I., Omelchenko, L., Shamne, A., Shmargun, V., Yashnik, S. (2018). Psychology of stress resistance of student youth. In V. Shmargun (Ed.). Kyiv: Publishing Center of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. 198 p. (in Ukr.).
- Kocharian, O.S., Yagnyuk, Y.K. (2011). Spiritual dimension of mental health of student youth. *Bulletin of the V.N. Karazin Kharkiv National University. Psychology Series*, 45(937): 149-154 (in Ukr.).
- Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). Human Development Psychology: The Development of Subjective Reality in Ontogenesis: A Training Manual. Moscow: Publishing House of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. 400 p. (in Rus.).
- Katsova, L.I. (2005). Formation of professional interest in future teachers in the process of pedagogical practice (Doctor Science Dissertation). *Theses*. Kharkiv. 19 p. (in Ukr.).
- Levitskaya, I.M. (2012). Formation of pedagogical understanding in the future music teachers in the process of vocational training (PhD Dissertation). *Theses*. Odessa. 21 p. (in Ukr.).
- Mamchich, A.B. (2003). Formation of linguistic competence of prospective elementary school teachers in higher education institutions (PhD Dissertation). *Theses*. Kyiv. 20 p. (in Ukr.).
- Pilova, S.G. (2011). Formation of organizational competence of future teachers in the process of vocational training (PhD Dissertation). Odessa. 160 p. (in Ukr.).
- Dobreva, S. (2018). Reflex as a stepping stone of valuable reverse relation in education of mother tongue. *Knowledge – International Journal. Humanities*, 26(3): 751-757. URL: <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/550/1017>.

BORYSOV Vyacheslav,

Doctor Science in Pedagogy, Professor, Professor of pedagogy and teaching methods Department,
National Academy of Education and Rehabilitation in Khortytsya

HEVKO Ihor,

Doctor Science in Pedagogy, Professor, Vice-rector for educational work,
Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University in Ternopil

THE POSITION OF REFLECTION IN THE PROCESS OF SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES

Summary. The proposed work is devoted to the issues of reflection of professional pedagogical activity and self-actualization of future primary school teachers. The article deals with the issues of professionalism of primary school teachers in the context of ideas of personal-oriented education. The paradigm of the proposed study is based on the basic principles of a rationalized humanistic approach, which latently embraces the methodological foundations of contemporary post-classical, transdisciplinary

epistemology. Reflection in the process of self-actualization of future primary school teachers is represented by the process of awareness of pedagogical problems, their analysis and determination of perspective ways of their solution. In the representation of reflexive processes aimed at self-change of personality in professional formation, we consider the definition of its types: extrovert reflection, which defines the orientation of professional realization of personality, and introvert reflection.

tion, which provides an analysis of the personal resources of the future teacher of initial movement.

In view of this, we see the position of reflection in the process of self-actualization of future primary school teachers in correlating the possibilities of their own "I" with what the chosen profession requires. It should be noted that each profession corresponds to the ideas about it, which are formed by professionals and in society. But not always these ideas coincide in images and characteristics. Reflection helps the person to formulate the expected results, to outline the goals of further professional pedagogical activity, to adjust the personal professional path. The importance of reflection for primary school teachers is due to the fact that their activity is multifunctional. The elementary school teacher should ensure that the following functions are fulfilled: teaching, educational, methodical, pedagogical research, prognostic, health-

saving. Reflection actively influences the production of innovative ideas, the realization of which is possible provided the self-actualization of the individual. The analysis of the position of reflection in the process of self-actualization of future elementary school teachers allows us to emphasize the following peculiarity of pedagogical reflection of elementary school teachers: the willingness to act in situations with a high degree of uncertainty, which is conditioned by the formation of the teacher's skills to be aware of the barrier.

Keywords: innovative processes; reflection; self-actualization; self-development; elementary school teacher; professional pedagogical activity.

Одержано редакцією 17.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-107-110
ORCID 0000-0001-5818-4656

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 37:[659.3:654](045)

МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА РИСА СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ ХХІ СТ.

У статті розглянуто деякі аспекти навчання медійної грамотності, яку можна вважати однією із ключових галузей знань, необхідних для повноцінного розвитку та становлення громадянина будь-якої країни світу у ХХІ столітті. Стрімкий розвиток різноманітних медійних засобів поширення інформації, які забезпечує Інтернет та інші сучасні інформаційні технології, спричиняє необхідність забезпечення розвитку навичок медійної грамотності на новому якісному рівні.

Ключові слова: суспільство знань; навчання медійної грамотності; сучасні медійні засоби; інформаційні технології; виклики медійної освіти.

Постановка проблеми. Люди живуть у штучному медійному середовищі настільки ж неусвідомлено, як риби у воді. Вони звикли до того, що медійні засоби оточують їх щодня. Крім стабільного існування таких традиційних засобів поширення інформації, як радіо та телебачення, стрімкого розвитку зазнає інтернет, та усі його різноманітні форми, як наприклад, пошукові системи, соціальні мережі (Фейсбук, Інстаграм, Телеграм канал), блоги, сайти новин тощо. Отже, користувачам цих медійних засобів непросто усвідомити, що медійна реальність іноді пропонує недосконалі чи хибні відображення світу, у якому вони живуть. Зростаюча галузь медійної освіти має на меті усвідомити споживачів медійних послуг щодо особливостей медійного простору та підсилити критичне мислення щодо медійних конструкцій реальності.

Розглядаючи різні аспекти навчання медійної грамотності, потрібно зауважити,

що в епоху глобалізації та стрімких змін ринку праці в усьому світі саме вона стає ключовою у процесах становлення демократії, коли кожна особа має право на власну думку, якщо вона не суперечить чинному законодавству країни, та, водночас, кожна особа має право на достовірну інформацію. Дослідження ролі медійної грамотності та таких її різновидів, як критичне читання та критичне мислення, в освіті та суспільному житті проводять численні зарубіжні науковці, зокрема, Г. Бейкер, Е. Віліс, А. Гамільтон, Р. Гобс, С. Дункан, С. Ешлі, Дж. Кан, М. МакЛуган, М. Попсел, А. Сілверблат, Н. Селвін, українські науковці Н. Войтко, Г. Онкович, В. Робак, І. Сахневич тощо. Потрібно відзначити, що у широкому значенні медійну грамотність можна визначити як здатність отримувати, аналізувати, оцінювати та передавати різноманітні медійні меседжі [1]. Отже, медійна грамотність – це не тільки і не тільки розвиток певних навичок, але також набуття знань щодо медійної індустрії, загальних зразків контенту та широкого погляду на результати її діяльності. Узагальнюючи ці два визначення, можна припустити, що набуття знань про медійну індустрію, особливо про економіку медійних засобів, послабить відчуття абсолютної достовірності інформації та підштовхне споживача медійних продуктів до здорового скептицизму.

Світовий досвід усвідомлення принципів медійної грамотності та підходів до її навчання у розвинених країнах Європи може бути надзвичайно корисним і для

розвитку розуміння та втілення медійної грамотності в Україні.

Мета статті. Проаналізувати особливості медійної грамотності в умовах суспільства знань та стрімкого розвитку інформаційних технологій в XXI столітті для використання у процесі навчання в закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перше питання, що виникає при обговоренні принципів навчання медійної грамотності (МГ), здається найпростішим, а саме «які знання потрібні студентам у першу чергу?». Розвиток інформаційних технологій загалом та медійних засобів (МЗ) зокрема безумовно зробив внесок у галузь навчання МГ. Розглядаючи розвиток МГ у часі, можна виокремити дві ключові зміни: 1) зміщення наголосу у навчанні завдяки технологічним та цифровим інноваціям та 2) зростаюча увага до МГ та її дослідження. Можна ствердити, що у XX столітті навчання МГ базувалася на деконструкції, тобто, критичному аналізі. Завданням учнів був аналіз інформації щодо її достовірності, що включав у себе використання різних (щонайменше, трьох) по можливості незалежних джерел.

Сьогодні під час навчання МГ значну увагу звертають на створення (конструювання) МЗ. Студенти мають значно більший доступ до технологій, отже, можуть самі спробувати створити медійний продукт та, використовуючи різноманітне програмне забезпечення, змінювати його за власним смаком та бажанням. Цей процес творчості дає студентів зможу відчути штучність МЗ, тобто, розуміння того, що медіа – це не «вікно» у реальність, а лише створений людиною уявний простір. Крім того, освітяни повинні відноситись до студентів не тільки як споживачів, але й творців [2], бо процес створення постів, блогів, розміщення повідомлень та спілкування у соцмережах є власне створенням МЗ. Розвинуті інформаційні технології також модернізували апаратне забезпечення МГ освіти, надаючи освітянам нові навчальні інструменти для роботи у звичайній аудиторії та допомогу у розвитку нових стратегій навчання.

Друга зміна, яку ми відмічаємо, це – зростання уваги до галузі МГ та збільшення кількості науковців та дослідників, які нею цікавляться. МГ та споріднені галузі розвивалися упродовж десятиліть, але зараз, здається, настав саме пік уваги до неї, бо разом із розвитком технологій зростають такі негативні явища, як дезінформація, упередження та виклики, які вони створюють для демократичного суспільства.

Як було зазначено вище, із зростанням медійної грамотності відчуття достовірності інформації зменшується. Ця зміна у сприйнятті МЗ відбувається за умови, що навчання медійної грамотності включає структурні характеристики медійної індустрії та, зокрема, її економіку. Натомість економіка медійних засобів містить інформацію про те, хто є власником медійних компаній, що обробляють інформацію та створюють новини, про що, як вважають деякі науковці, споживачам медійної інформації (в тому числі, новин) корисно знати [3; 4].

Такі знання вважають корисними для споживачів, бо, як вважають, саме власність формує контент МЗ та, в цілому, журналістики як галузі. Стимул до збільшення прибутку у комерційній медійній системі, як вважають, обмежує різноманітність (чи багатогранність) поглядів, що висвітлюються. Комерційність медійних систем можна розглядати як «ведмежу послугу» для демократії, якій потрібні вільні та незалежні медіа, зокрема, преса, радіо- та телевізійне мовлення, обов'язком і відповідальністю яких є підтримка добре інформованого громадянського суспільства.

Отже, особи, що володіють медійною грамотністю, «можуть розшифровувати, оцінювати, аналізувати та створювати як друковані, так і електронні медійні засоби» [5, с. 115].

Ключові концепції МГ включають певний обсяг знань, навичок та відношення, що включають наступне:

- 1) медійні засоби створюються та, в свою чергу, створюють реальність;
- 2) медійні засоби мають комерційну складову;
- 3) МЗ мають також ідеологічний та політичний характер;
- 4) форма та зміст є різними у різних МЗ, кожен з них має власну естетику, кодекс та звичаї;
- 5) споживачі користуються сучасними МЗ для обговорення самих МЗ та створення власних форм та контентів [5].

Та і цих характеристик ще замало для повноцінного заглиблення у світ МЗ. Дослідники також відмічають необхідність наявності у споживача не тільки когнітивної складової, але й естетичного, емоційного та морального розвитку.

Багато питань, що виникають стосовно медійної грамотності, мають пряме відношення до вищої та неперервної освіти. Існують проблеми створення навчальних програм та методи викладання медійної грамотності, які виникають із факту, що діяльність з вивчення медійної грамотності вимагає демократизації відносини «сту-

дент-викладач», оскільки процес критики містить у собі рефлексію та діалог.

Деякі науковці стверджують, що метою медійної грамотності є допомагати людям стати багатограними (досвідченими) громадянами радше, ніж досвідченими споживачами. Вони стверджують, що медійна грамотність є способом розширення та розвитку демократії. Медійна освіта повинна навчати студентів аналізувати та обговорювати тексти, але також розглядати та аналізувати медійні інституції. З цієї точки зору, медійна освіта певною мірою потрібна для протистояння зростаючій комерціалізації медійних засобів. Деякі викладачі та науковці можуть не погоджуватись із цією позицією, яку можна розглядати як ідеологічну. Але деякі автори відповідають на це: «Важливо відмітити, що ми не захищаємо пропагування у навчальних закладах певної політичної позиції. Ми захищаємо точку зору, яка розуміє, що світ завжди створюється кимось, і рішення змиритися із *status quo* є як політичним, так і явно радикальним» [6, с. 119].

Ця точка зору відображає аргумент, що медійна освіта неминуче веде до покращення якості громадянства та соціальний змін. Вона підтверджує, що демократія участі (репрезентативна демократія) залежить від громадського керування інституціями та активного залучення до роботи МЗ. Наприклад, С. Ювен також погоджується із точкою зору, що медійна грамотність є інструментом у допомозі демократії, відмічаючи: «Медійну грамотність не можна розглядати просто як вакцинацію проти піару або інших відомих ознак інституційних хитрощів. Потрібно розуміти, що освіта має методики, які здатні демократизувати царину публічного вислову та посилити можливість взаємодії у публічній сфері» [7, с. 449].

Отже, як стверджує Н. Селвін, «є реальна потреба у кращому розумінні серед дорослих того, як працюють МЗ – з більшою увагою до застарілих визначень цензури та вільного волевиявлення та до того, як ці поняття експлуатують у корпоративних інтересах з метою захисту розкутої свободи підприємництва, без будь-якої турботи про негативні наслідки у соціальній та культурній сфері» [8, с.79].

Отже, вивчення власності МЗ веде споживачів інформації до зменшення довіри до новин та іншої інформації. Через найперший обов'язок МЗ відпрацьовувати вкладені у них кошти акціонерів, від корпоративних МЗ не очікують віддачі та уваги до проблем громадянства та демок-

ратичного представництва. Більше усвідомлення щодо власності МЗ могло би підвищити рівень скептицизму щодо змісту новин через зростання рівня знань про характерні риси «авторів», які укладають повідомлення у МЗ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи різні аспекти МГ, можна констатувати, що вона є життєво-важливою навичкою у ХХІ ст. Звичайно, школи повинні забезпечувати базові навички, необхідні для повноцінного існування у демократичному суспільстві, а саме, вміння читати, писати, рахувати, знати, як функціонує уряд тощо. Але громадяни у ХХІ ст. повинні також розуміти, що великою кількістю інституцій керують саме МЗ, у тому числі через телебачення, цифрові МЗ і інтерактивні МЗ. Це означає, що державна освіта (як школа, так і університети) повинна застосовувати засоби освіти для підготовки громадян до участі у демократичних процесах, оскільки вони повинні мати ключові навички користування МЗ, а також розуміння, як їх створюють і як вони працюють, як відділяти факти від фікції в медійному просторі, і як МЗ формує свої інституції та практику діяльності у щоденному житті. Подальше вивчення та глибокий аналіз інструментів навчання медійної грамотності у розвинених країнах Європи та світу дозволить успішно розвинути її і в Україні.

Список бібліографічних посилань

1. Hobbs R. Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. International handbook of children, media and culture. In S. Livingstone, K. Drotner (Eds.). London: Sage, 2008. P. 431–447.
2. Huguet A., Kavanagh J., Baker G., Blumental S. Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2019. 163 p.
3. McChesney R. The problem of the media. New York: Monthly Review Press, 2004. 352 p.
4. Silverblatt A. Media literacy: Keys to interpreting media messages. 2nd ed. Westport, CT: Praeger Publications, 2014. 560 p.
5. Potter J. W. Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2014. 320 p.
6. Ashley S., Poepsel M., Willis E. Media Literacy and News Credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2010. 2(1). P. 37–46.
7. Ewen S. Memoirs of a commodity fetishist. *Mass Communication and Society*, 2000. 3(4). P. 439–452.
8. Selwyn N. Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education. *Learning, Media and Technology*, 2015. 40(1). P. 64–82.

References

1. Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. International handbook of children, media and culture. In S. Livingstone, K. Drotner (Eds.). London: Sage. 431–447.
2. Huguet, A., Kavanagh, J., Baker, G., Blumental, S. (2019). Exploring Media Literacy Education as a Tool

- for Mitigating Truth Decay. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation. 163 p.
3. McChesney, R. (2004). The problem of the media. New York: Monthly Review Press. 352 p.
 4. Silverblatt, A. (2014). Media literacy: Keys to interpreting media messages. 2nd ed. Westport, CT: Praeger Publications. 560 p.
 5. Potter, J.W. (2014). Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. Thousand Oaks, Calif.: SAGE. 320 p.

6. Ashley, S., Poepel, M., Willis, E. (2010). Media Literacy and News Credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2(1): 37–46.
7. Ewen, S. (2000). Memoirs of a commodity fetishist. *Mass Communication and Society*, 3(4): 439–452.
8. Selwyn, N. (2015). Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education. *Learning, Media and Technology*, 40(1): 64–82.

FUCHYLA Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University

MEDIA LITERACY AS THE INTEGRAL FEATURE OF THE KNOWLEDGE SOCIETY IN XXI CENTURY

Summary. Introduction. Considering the steady growth of informational technologies in the XXI century and simultaneous progress in the media, media literacy also changes. It means that the peculiarities of the modern media should be reflected in teaching media literacy including tools used during it. But despite the growth of IT, consumers still perceive the media as a window through which they can see a real world. To avoid this, media education should be provided to young people during their school learning and continued at universities, so that they might understand the nature of the media and their economics.

The purpose of the article is to analyze the peculiarities of media literacy under the conditions of knowledge society and the rapid development of informational technologies in XXI century for its eventual introduction to the educational process of tertiary educational establishments of Ukraine.

The methods of analysis, syntheses and comparison are used in the article.

Results. Teaching media literacy to university students should be based on the fact that the media themselves are commercial structures creating news and forming information according to the orders of their owners. Therefore, students should be taught the basics of economics and ownership of the media to better understand the way of creating media products. Moreover, due to the development of informational technologies students are able to use all modern tools like smartphones which are today portable and can be connected to the Internet in any study-room. However, the aim of the lesson on media literacy is not only to analyze the available sources of information and deconstruct them, determining their reliability.

Students should learn how to create their own media sources using the existing ones or even constructing them with the use of available software. This process can teach students the main principle of the media, that is, that they belong to the artificial world created by paid specialists. It means that when the students become the adults being the members of the democratic society, they will not believe in anything they find in the media without critical thinking and thorough analysis.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different aspects of educational issues of teaching media literacy, as well as its evolution over time, the author can conclude that two key features can be highlighted nowadays: first, shifting the emphasis from teaching deconstruction (or critical analysis) of information to the construction of the media by consumers themselves; second, increasing researchers' attention all over the world to media literacy as the phenomenon and a set of skills necessary to function in the modern knowledge society of XXI century. Learning principles of the media literacy, students should also study the economics of the media including their owners to understand properly how this branch works. This experience can be quite useful for the development and introduction of media literacy in Ukraine.

Keywords: knowledge society; teaching media literacy; modern media; information technologies; challenges of media education.

Одержано редакцією 18.01.2020
Прийнято до публікації 08.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-110-116
ORCID 0000-0002-2829-9847

ХОДУНОВА Вікторія Леонідівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, докторантка,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
e-mail: v.l.khodunova@gmail.com

УДК: 373.2.011.3-051:[005.963:004.032.6](045)

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлені актуальні питання використання мультимедійних ресурсів з метою підвищення професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Розкрито поняття «інформаційно-комунікаційна культура», «мульти/медіакультура», «мульти/медіаграмотність», «інформаційно-комунікаційна грамотність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «мульти/медіаосвіченість», «медіакультура». Проаналізовано сучасні погляди науковців щодо

означеної проблеми. Описано функції мультимедійних технологій (пізнавальна, розвиваюча, оціночна, адаптивна). На теоретичному рівні визначено принципи формування інформаційно-комунікаційної компетентності працівників закладів дошкільної освіти (цілісності, безперервності, діяльності, саморозвитку); методологічні підходи (компетентнісний, особистісно зорієнтований, проблемний). Наголошено на тому, що мультимедійна компетентність педагога – це професійна якість особистості педагога, що

включає в себе інтегровану сукупність знань, умінь і досвіду виконання різних операцій – як складових мультимедійних технологій, під час підготовки і проведення навчальних занять, а також цінності пов'язані з цією діяльністю.

Ключові слова: педагогічний працівник закладу дошкільної освіти; мультимедіа; інформаційно-комунікаційна культура; професійна компетентність; мульти/медіакультура; мульти/медіаграмотність; інформаційно-комунікаційна грамотність; інформаційно-комунікаційна компетентність.

Постановка проблеми: Інтенсифікація сучасного життя, розвиток і впровадження нових технологій у різних сферах суспільства обумовили певні реформи в системі і змісті діяльності освітніх інститутів, у тому числі закладах дошкільної освіти. Ці реформи обумовлені раннім навчанням і ускладненням освітніх програм, що вимагає активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

Період від народження до 6 років – найважливіший етап у розвитку пізнавальних здібностей, формування здатності до постійного навчання і становлення особистості. Інтереси та потреби дитини ХХІ століття постійно змінюються та перебувають у динаміці. Сьогодні вимагає педагога, готового ефективно й творчо діяти у швидкозмінюваному інформаційному просторі, оволодівати новими знаннями й технологіями. Поряд із цим актуальності набуває поняття компетентності, які є індикаторами якості професійної діяльності,

Різновидом професійної компетентності сучасного педагога є мультимедійна компетентність – здатність і готовність педагога розробляти відкриті освітні ресурси за допомогою мультимедіа, засобів різних видів і застосовувати їх у професійній діяльності. Разом із тим, розвиток мультимедійних компетентностей у педагогів вимагає чіткого розуміння як цього поняття, так і його складників.

Мета статті: довести актуальність підвищення професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти засобами мультимедійних технологій. Окреслити поняття «мультимедіа», «інформаційно-комунікаційна культура», «мульти/медіакультура», «мульти/медіаграмотність», «інформаційно-комунікаційна грамотність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «мульти/медіаосвіченість», з позиції сучасних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження: Загальні аспекти розвитку масмедіа та моделі медіа освіти висвітлено в роботах Д. Бекінгем, Л.Зазнобіної, Д. Консідайн, Л. Мастермана, С. Пензіна, Ю. Усо-

ва, О.Федорова, О. Шарикова, Е. Харт, Р. Хоббс та ін.); психолого-педагогічні засади медіаосвіти (О. Волошенюк, Л. Зазнобіна, В. Іванов, Ю. Рабінович, О. Спічкін, О. Федоров, М. Хілько, С. Черепинський, О. Шариков та ін.). Інформаційні та комп'ютерні технології технології у педагогічному процесі (Р. Вільямс, Б. Гершунський, В. Глушков, А. Єршов, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін.); концептуальні засади формування комп'ютерної комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога (Ю. Жук, В. Лапінський, О. Пінчук та ін.); формування і розвитку творчої особистості педагога в інформаційному суспільстві (В.Бондар, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); розвиток професійної компетентності у неперервній педагогічній освіті (С.Вершловський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Ю. Кулюткін, В. Маслов, Н.Ничкало, В. Олійник, В. Онушкін, В. Пікельна, Н. Протасова, Л. Пуховська, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сущенко, П. Худоминський, Т. Шамова та ін.).

За важливості сучасних досліджень, використання мультимедійних ресурсів для підвищення професійної компетентності фахівців дошкільної освіти, потребує нових підходів до її систематизації та теоретичного узагальнення.

Істотні зміни до змісту та вимог, обсягу і рівню освітньої та фахової підготовки працівників закладів дошкільної освіти в Україні було визначено Новою редакцією Закону «Про дошкільну освіту» [1].

Водночас нові запити до педагога нової генерації, кваліфікованого, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя, самостійно й творчо здобуває інформацію, сформульовані у Концепції «Нової української школи» (2017) [2].

Безсумнівно, що інноваційні процеси в системі дошкільного виховання спонукають педагогічного працівника адаптуватися до інформатизації сучасної освіти. За дослідженнями О. Чернякової використання мультимедійних технологій тісно зв'язане з підвищенням компетентності фахівця [3, с. 73]. У професійній діяльності педагогічні працівники закладів дошкільної освіти використовують багато видів мультимедійних матеріалів: механічні візуальні пристрої (діафілми, графопроектори); аудіовізуальні засоби (магнітофон, радіо), аудіовізуальні (навчальні відеофільми (звуковий фільм), мультфільми, телебачення, відеоманітофон, ОУВ-плеєри) та засоби, які автоматизують процес навчання (лабо-

раторні кабінети, комп'ютери, мультимедійні дошки).

Власне термін «мультимедіа» (від лат. *multum* – багато та англ. *medium* – засіб, спосіб) наразі тлумачиться по-різному. Так, у словнику професійної освіти мультимедіа визначається як інформаційна технологія, що поєднує в одному програмному продукті різноманітні види інформаційних ресурсів: тексти, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію [4, с. 201]. Близьким до цього є визначення, яке надає «Енциклопедія техніки» – це комп'ютерна технологія, яка забезпечує з'єднання декількох видів пов'язаної між собою інформації (текст, звук, фото, малюнок, анімація, відео тощо) в єдиний блок, а також носій такої інформації [5]. Словник іноземних слів розкриває значення «мультимедіа» як інформаційної комп'ютерної системи з розширеними функціями, яка здатна працювати із зображенням (відео), звуком, текстом та поєднуватися в інтерактивному режимі з іншими системами [6].

У наукових джерелах подаються різні підходи до класифікації мультимедійних ресурсів. Зокрема, В. Стародубцев, А. Федоров, розглядають мультимедіа як інформаційно-освітнє середовище, що об'єднує раціонально-логічне мислення, емоційно-образне і цілісне сприйняття інформації [7; 8]. М. Алексєєва умовно поділяє мультимедійні засоби на навчальні, діагностичні, інструментальні, предметно-орієнтовані, адміністративні, ігрові [9]. Ю. Браун, О. Кравцова, І. Кириченко пропонують класифікувати мультимедійні засоби навчання за методичним призначенням: наставницькі, тренувальні, контрольні, демонстраційні [10]. Узагальнюючи результати досліджень (Р. Андерсона, А. Рейнольдс, Д. Бистрової, С. Григор'єва), класифікуємо мультимедійні технології за цільовим призначенням так: демонстраційні, інформаційно-довідкові, тренувальні, ігрові, контрольні.

Синонімічним поняттям «мультимедіа» почасти використовують «мультимедійні технології», як «сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій» [11, с. 169], або як «сучасні види інформаційного обслуговування, організовані на базі засобів обчислювальної техніки і засобів зв'язку» [12].

Науковці, які вивчають феномен мультимедіа, доходять до єдиної думки, що їх використання в освіті створює умови для підвищення рівня професійної компетентності педагога. Так, за ствердженням Р.

Вітнелі, мультимедійні технології – це потужні засоби для створення та представлення багаторівневої наукової думки [13]. В. Заболотний, Г. Селевко вважають мультимедійні технології потужним дидактичним інструментом, що впливає на сприйняття інформації та підвищує якість освіти [14; 15]. На думку дослідників (В. Беспалько, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Ю. Єгорова, М. Жалдак, Ю. Жук, А. Захарова, В. Імбер, М. Кадемія, Н. Клемєшова, І. Косенко, В. Ляудіс та ін.) саме використання мультимедійних технологій в освітньому процесі підвищує рівень компетентності педагогічних працівників, створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, вирішує проблему доступу до нових джерел інформації, сприяє переходу до неперервної освіти [16].

На наш погляд, найбільш перспективним і цілеспрямовано організованим середовищем для реалізації цих завдань є післядипломна освіта. Відповідно до Закону України «Про освіту» «Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [17].

Ми переконані, що функціональні вектори післядипломної освіти сприяють опануванню мультимедійними технологіями, які виконують наступні функції [18]:

1) пізнавальну – доповнення і поглиблення вже наявних системи знань, умінь, навичок, способів і досвіду професійної діяльності;

2) розвиваючу – розвиток професійної компетентності, в тому числі інтелекту, здібностей, самостійності, ініціативи та ін., тобто прагнення до всебічного і гармонійного розвитку особистості, професіоналізму;

3) оціночну – оцінювання та реалізація свого потенціалу, своїх професійних здібностей, перспектив, освітньої та професійної траєкторії, усвідомлення особистого сенсу безперервного саморозвитку для успішності в сучасному світі;

4) адаптивну – адаптація до умов і діяльності в сучасному світі, відповідність вимогам соціального замовлення, вимогам професійного стандарту, конкурентоспроможність на ринку праці.

При організації післядипломної освіти в розрізі застосування мультимедійних технологій педагоги закладів дошкільної освіти мають дотримуватися:

– принципів формування інформаційно-комунікаційної компетентності: цілісності, безперервності, діяльності, саморозвитку;

– методологічних підходів: компетентнісного (І. Зимня, Г. Селевко, В. Серіков, А. Хуторський та ін.), діяльнісного (Л. Божович, О. Єпішева, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), особистісно зорієнтованого (О. Бондаревська, С. Кульневич, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), проблемного (Ч. Куписевич, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.).

Принцип цілісності полягає в наступному: формування всіх складових компетенцій оволодіння мультимедійними технологіями має носити цілісний характер, необхідно одночасно приділяти увагу всім і кожному компоненту компетентності педагога.

Принцип безперервності ґрунтується на зв'язку з постійним вдосконаленням мультимедійних технологій, сформована навіть на найвищому рівні компетентності вимагає безперервного вдосконалення.

Принцип саморозвитку передбачає необхідність створення умов, що сприяють підтриманню прагнення до осмислення особистісної значущості придбання зазначеної компетентності, потреби в реалізації свого потенціалу, безперервному професійному саморозвитку.

У процесі підвищення кваліфікації дошкільних працівників, щодо застосування мультимедійних технологій, виконуються наступні функції освітньої діяльності:

1) екстенсивна – накопичення, придбання нових знань, умінь, навичок, досвіду діяльності в галузі використання мультимедійних технологій в педагогічному процесі ЗДО;

2) орієнтування – поінформованість про сучасні мультимедійні технології, їх можливості в педагогічному процесі, позиціонування себе в професії та суспільстві за допомогою мультимедійних технологій;

3) саморозвитку – вдосконалення особистої картини світу, свого професійного досвіду, творчих якостей, формування комп'ютерної грамотності та професійної компетентності; подолання професійної вузькості;

4) комунікативна – встановлення зв'язків між різними учасниками освітнього процесу, науками, професіями;

5) омолодження – подолання інерції власного мислення, попередження застою в суспільній позиції;

6) психологічна – збереження повноти буття, почуття причетності до поступу людства в області процесів інформатизації (зокрема, в освіті).

Удосконалення процесу інформатизації сучасної освіти в контексті компетентнісного підходу, відповідно до нової освітньої парадигми, припускає активний розвиток

мультимедійної компетентності під час підготовки фахівців дошкільної освіти, однак сама суть поняття мультимедійної компетентності, її структура й зміст залишаються неопрацьованими.

Сьогодні більшість учених розглядає поняття «компетентність» як інтегральну характеристику, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [18, с. 139].

Різновидом професійної компетентності сучасного педагога є мультимедійна компетентність – здатність і готовність педагога розробляти відкриті освітні ресурси за допомогою мультимедіа засобів різних видів і застосовувати їх у професійній діяльності. До відкритих освітніх ресурсів належать навчальні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі, або випущені під ліцензією, що дозволяє вільно їх використовувати або переробляти. Відкриті освітні ресурси містять у собі повні курси, навчальні матеріали, модулі, підручники, відео, тести, програмне забезпечення, а також будь-які засоби, матеріали або технології, використані для надання доступу до знань [19, с. 58].

Серед науковців, які поглиблено вивчають мультимедійну компетентність, можна назвати Б. Крузе, Л. Кочегарова яких цікавить названий феномен як складник професійної компетентності. Б. Крузе вбачає в мультимедійній компетентності педагога кумулятивну «готовність і здатність» та досвід прояву сукупності мультимедійних компетенцій у сфері освіти, де «готовність» співвідноситься з довгостроковою готовністю як інтегрованим особистісним утворенням, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий, настановчий та оцінний компоненти, а «здатність» – з когнітивним і поведінковим компонентами [20, с. 82]. Л. Кочегарова під мультимедійною компетентністю (ІКТ-компетентність) педагога розуміє багатоаспектний компонент професіоналізму, що є актуальною, формованою якістю особистості [21, с. 88].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що загальноприйнятого визначення поняття мультимедійної компетентності поки що не склалося. Досить часто дефініції: «інформаційно-комунікаційна культура», «мульти/медіакультура», «мульти/медіаграмотність», «інформаційно-комунікаційна грамотність», «інформаційно-комунікаційна (ІКТ) компетентність», «мульти/медіаосвіченість» використовуються як синоніми.

Прийнято вважати, що поняття «медіа культура» ширше за поняття «мультимедійна культура», оскільки воно позначає максимально широку сферу життєдіяльності людей, пов'язану з будь-якою інформацією, включаючи і медію, і мультимедію. Медіа культура тлумачиться як сфера інформаційної життєдіяльності людей, пов'язана з будь-якими засобами масової комунікації. Таким чином, медіакультура виступає складовою інформаційної культури, яка входить до загальнолюдської культури та становить собою її специфічну сторону, що безпосередньо пов'язана з інформаційним аспектом повноти життя людей.

Мультимедійна культура визначається як сфера інформаційної життєдіяльності людей, що має зв'язок лише з цифровими (мультимедійними) засобами масової комунікації. Відповідно, мультимедійна культура є сукупністю виробничих, суспільних і духовних досягнень людей у сфері мультимедіа, а також системою рівнів розвитку особистості в сфері мультимедіа.

Зокрема, І. Костіковою виокремлено характеристики інформаційно-комунікаційної культури в галузі нових технологій: 1) здатність до аналізу, оцінки й інтеграції досвіду роботи в сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі під час вивчення чи викладання фахових дисциплін; прагнення до розвитку особистих творчих якостей студента під час занять у поєднанні з наявністю мотивації в самоосвіті й високого рівня загальної комунікативної культури студента в інформаційно-комунікаційній взаємодії; 2) розвиток культури одержання, вибору, збереження, відтворення, переробки інформації; удосконалення способів репрезентації, передачі й інтеграції навчальних матеріалів.

Отже, інформаційно-комунікаційна культура виступає своєрідною «надбудовою» над уже сформованою професійною компетентністю, складовою якої є мультимедійна компетентність.

Насамкінець зазначимо, що мультимедійна компетентність педагога – це професійна якість особистості педагога, що включає в себе інтегровану сукупність знань, умінь і досвіду виконання різних операцій – як складових мультимедійних технологій, під час підготовки і проведення навчальних занять, а також цінності пов'язані з цією діяльністю. Учені (Д. Бистрова, С. Григор'єв та В. Гріншкун) за методичним призначенням мультимедійні технології поділяють на: наставницькі, тренувальні, контрольовані, довідкові, імітаційні та ігрові [5; 7].

Висновки і перспективи подальших досліджень: У підсумку можемо підсумку можемо констатувати, що медіаграмотність стає інтегративним показником рівня професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Тому питання підвищення рівня професійної компетентності є пріоритетним при організації неперервної фахової освіти. Подальші перспективи дослідження полягають у розробці ефективних методик розвитку професійної компетентності педагогів засобами мультимедійних технологій.

Список бібліографічних посилань

1. Концепція «Нова українська школа». затв. рішенням колегії МОН, від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III (в редакції від 16.07.2019 № 2704-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
3. Чернякова О.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2017.
4. Гончаренко С.У. Професійна освіта. [за ред. Н.Г. Ничкало]. Київ: Вища школа, 2000.
5. Мультимедиа. Словари онлайн. Словарь иностранных слов русского языка. URL: http://slovarionline.ru/slovar_inostrannyih_slov_russkogo_yazyika/page/multi%20media.29842.
6. Мультимедиа. Словари онлайн. Энциклопедия техники. URL: http://slovarionline.ru/entsiklopediya_tehniki/page/multimedia.2246.
7. Стародубцев В.А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании. Томск: Дельтаплан, 2002.
8. Федоров А.Ф. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.
9. Алексеева М.Б. Системы мультимедиа. Санкт-Петербург, 2001.
10. Браун Ю.С. Модульно-уровневый подход в преподавании курса «Основы мультимедийных технологий». *Информатика и образование*, 2003. 9. С. 52–57.
11. Освітні технології: навч.-метод. посіб. [за заг. ред. О. М. Пехоти]. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
12. Свириденко С.С. Современные информационные технологии. Москва: Радио и связь, 1989.
13. Whitneli R. M., Femandes E.A. Almassizadeh F. Love J., Dugan. B. M. Sawrey. B.A. and Wilson. K.R.(1994). Multimedia chemistry lectures. *Journal of Chemistry Education*, 1994. No 71. P. 721–725.
14. Заболотний В.Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх вчителів фізики: автореф. дис... д-ра наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова? 2010.
15. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 2004. № 4. С. 138–143.
16. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство: електронне наукове видання*. 2015. №1(4). Режим доступу: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf>

17. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII (в редакції від 16.01.2020 № 2145-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 18. Вишнякова А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2002.
 19. Везиров Т.Г. Электронные средства обучения в формировании мультимедийной компетентности учителей-предметников в системе повышения квалификации. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2012. №1. С. 58–63.
 20. Крузе Б.А. Мультимедийная компетентность учителя. *Педагогическое образование и наука*, 2009. № 6. С. 82–85.
 21. Кочегарова Л.В. Медиадидактика как направляющий вектор ИКТ-компетентности педагога. *Вестник Московского городского педагогического университета*, 2008. № 15. С. 88–91.
- References**
1. The concept of the New Ukrainian School: approved. by the decision of the Collegium of the Ministry of Education and Science, December 14, 2016 No. 988-r. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 2. On Preschool Education: Law of Ukraine of July 11, 2001 No. 2628-III (as of July 16, 2019 No. 2704-VIII). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
 3. Chernyakova, O.I. (2017). Formation of readiness of future primary school teachers to use multimedia technologies in their professional activity (Candidate of Science dissertation). *Theses*. Pereyaslav-Khmelnytsky: Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda (in Ukr.).
 4. Goncharenko, S.V. (2000). *Vocational education and training*. In N.G. Nichkalo (Ed.). Kyiv. High School (in Ukr.).
 5. *Multimedia. Dictionaries online. Dictionary of foreign words in Russian*, Retrieved from http://slovarionline.ru/slovar_inostrannyih_slov_rus_skogo_yazyika/page/multi%20media.29842.
 6. *Multimedia. Dictionaries Online. Encyclopedia of Technology*. Retrieved from http://slovarionline.ru/entsiklopediya_tehniki/page/multimedia.2246.
 7. Starodubtsev, V.A. (2002). Computer and multimedia technologies in science education. Tomsk: Deltaplan, 2002. 34 p. (in Rus.).
 8. Fedorov, A.F. (2001). Media education: history, theory and methodology. Rostov-on-Don: CVRR (in Rus.).
 9. Alekseeva, M.B. (2001). *Multimedia systems*. St. Petersburg (in Rus.).
 10. Brown, Y.S. (2003). Modular-level approach in teaching the course "Fundamentals of Multimedia Technologies". *Informatics and education*, (9), 52–57 (in Rus.).
 11. Pekhoty, O.M. *Educational technologies*. Kyiv: ASK (in Ukr.).
 12. Sviridenko, S.S. (1989). Modern Information Technologies. Moscow: Radio and Communication.
 13. Whitneli, R.M., Femandes, E.A., Almassizadeh, F., Love, J., Dugan, B.M. Sawrey, B.A., Wilson, K.R. (1994). Multimedia chemistry lectures. *Journal of Chemistry Education*, 71: 721–725.
 14. Zabolotny, V.F. (2010). Didactic principles of multimedia application in formation of methodical competence of future physics teachers (Doctor of Science Dissertation). *Theses*. National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv (in Ukr.).
 15. Selevko, G.K. (2004). Competencies and their classification. *Public education*, 4: 138–143 (in Rus.).
 16. Bistrova Yu.V. (2015). Innovative Teaching Methods in the Higher School of Ukraine. *Law and Innovation Society: Electronic Scientific Edition*, 1(4). Retrieved from: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (in Ukr.).
 17. On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII (as of January 16, 2020 No. 2145-VIII). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 18. Vishnyakova, A.V. (2002). Educational environment as a condition of formation of information and communicative competence of students. (PhD Dissertation). *Theses*. Orenburg. Northeast Federal University named after M.K. Ammosov (in Rus.).
 19. Vezirov, T.G. (2012). Electronic learning tools in the formation of multimedia competence of subject teachers in the system of advanced training. *Scientific support of the personnel training system*, 1: 58–63 (in Rus.).
 20. Kruze, B.A. (2009). Multimedia competence of the teacher. *Teacher education and science*, 6: 82–85 (in Rus.).
 21. Kochegarova, L.V. (2008). Mediadidactics as a directing vector of teacher's ICT-competence. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University*, 15: 88–91 (in Rus.).

KHODUNOVA Victoriia,

PhD in Pedagogy, assistant professor, doctoral student,
National Pedagogical Dragomanov University

THE USE OF MULTIMEDIA RESOURCES TO ENHANCE THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. Introduction. Using multimedia resources to enhance the professional competence of the teaching employees of pre-school educational institutions.

Purpose. To prove the relevance of raising the professional competence of pedagogical employees of pre-school educational institutions by means of multimedia resources.

Methods. The theoretical method, systematic analysis of psycho-pedagogical literature on the problem of using multimedia resources, was used as a method of constructing the research in order to increase the professional competence of pedagogical employees of pre-school educational institutions.

Results. The article cover the pressing issues of using multimedia resources in order to increase the professional competence of pedagogical employees of pre-school institutions. The modern views of scientists on this problem

are analyzed. Functions of multimedia technologies (cognitive, developing, evaluative, adaptive) are described. At the theoretical level the principles of organization of information and communication competence of employees of preschool education institutions (integrity, continuity, activity, self-development) are defined; methodological approaches (competent, personally oriented, problematic). It is emphasized that the multimedia competence of the teacher is a professional quality of the teacher's personality, which includes an integrated set of knowledge, skills and experience of performing various operations - as components of multimedia technologies, in the preparation and conduct of training, as well as values associated with this activity.

Originality. Theoretical bases of formation of professional competence of employees of preschool education institutions by means of multimedia technologies have

been developed. The content of the concepts was itemized "multimedia", "multimedia technologies" "information and communication culture", "multi / media culture", "multi / media literacy", "information and communication literacy", "information and communication competence", "multimedia" "Media culture".

Conclusion. Consequently, media literacy is an integrative indicator of the level of professional competence of a pre-school teacher. Therefore, the issue of raising the level of professional competence with multimedia technol-

ogies is a priority in the organization of continuing education.

Keywords: pedagogical employees of the institution of preschool education; information and communication culture; professional competence; multimedia; multi / media culture; multi / media literacy; information and communication literacy; information and communication competence; multi / media literacy.

Одержано редакцією 18.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-116-123
ORCID 0000-0002-4951-3259

ЛОДАТКО Євген Олександрович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної освіти, освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

ORCID 0000-0003-0607-824X

ПАВЛЮК Любов Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук, викладачка спеціальних дисциплін,
Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України
«Немішаївський агротехнічний коледж»
e-mail: lubov-vp@ukr.net

УДК 378.018.8:631.3-057.21]:[378.091.33:004.031.4:316.77](045)

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Досліджено комплекс питань мобільного навчання у підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виокремлено функціональні структуранти інформаційно-освітнього середовища, з якими майбутні агроінженери можуть працювати як інструментами мобільного навчання, а саме: анкета, вікі, глосарій, журнал, завдання, лекція, семінар, тест, форум, чат, веб-посилання.

Окреслено особливості мобільного навчання бакалаврів з агроінженерії у інформаційно-освітньому середовищі перед традиційними методами контролю знань.

Обґрунтовано доцільність організації мобільного навчання в агроінженерній підготовці майбутніх бакалаврів.

Ключові слова: мобільне навчання; мобільні засоби; m-learning; m-тренажери; фахівці з агроінженерії; інформаційно-освітнє середовище.

Визначною тенденцією сучасних систем підготовки фахівців є істотне поширення цифрового навчання (Digital Learning), яке в останнє десятиліття набуло мобільного формату (m-Learning), а також виразної зорієнтованості у корпоративному секторі на навчання в ході роботи (Learning in Flow of Work).

Серед сутнісних характеристик такого навчання визначальним є те, що «цифрове навчання не означає навчання на вашому телефоні, воно означає «наближення навчання до співробітників». Це «спосіб навчання», а не «тип навчання» [1]. Саме на цьому акцентує увагу Джош Берсін, очільник компанії Bersin & Associates, яка спе-

ціалізується на наданні кадрових послуг, формуванні уявлень та інструментів, необхідних для прогнозування тенденцій у прийнятті бізнес-рішень. Він небезпідставно вважає, що «мобільне навчання – це початок нової ери безпрецедентної швидкості, гнучкості та досягнень, які здатні надавати працівникам ключові знання та навички саме тоді, коли їм це необхідно» [2; 3, с. 31].

Інтелектуальний і технологічний розвиток інформатичних засобів, систем управління навчанням (LMS)¹, прикладного програмного забезпечення, інструментів візуалізації навчальних об'єктів і процесів спонукає інформаційних споживачів до усе більшого прилучення до використання у навчанні мобільно доступних матеріалів, обсяг яких збільшується у геометричній прогресії під час навчання [4].

Рушійним чинником такої інформаційно-інструментальної орієнтації освітньої діяльності майбутніх фахівців у системі

¹ Система управління навчанням (LMS) – це програмне забезпечення для адміністрування, документації, відстеження, звітування та доставки навчальних курсів або навчальних програм, яке допомагає здобувачам освіти опрацьовувати матеріали, адмініструвати тести та інші завдання, відстежувати власну успішність та керувати веденням записів. LMS зосереджені переважно на використанні Інтернет-ресурсів, але можуть виступати платформами для повністю онлайн-курсів, а також гібридних форм організації навчальної діяльності, таких як змішане або перевернуте навчання тощо.

їхньої фахової підготовки виступає, перш за все, змістова унікальність освітньої програми, а саме її евентуальна придатність до візуалізації змісту і організаційно-управлінського інструментарію засобами інформаційно-освітнього середовища.

Візуалізація змісту дозволяє, «зберігаючи все цінне, напрацьоване за попередні роки та відповідне сучасним потребам ..., перейти від електронного навчання до мобільного», не втративши, а збагативши його зміст. Мобільне навчання, у свою чергу, дає можливість розширити <потенційні кордони> освітньої діяльності за межі аудиторії і лімітовані періоди часу, відведеного на аудиторну роботу, що «дозволяє студентам і педагогам спілкуватися, співпрацювати і створювати навчальні матеріали за допомогою цифрових ресурсів» [5, с. 465].

Мобільні засоби пропонують набагато вищий рівень залученості як до формального, так і неформального навчання, що в сучасних умовах активно використовується багатьма структурами для забезпечення організаційного розвитку і власних позицій на ринку праці. «За даними журналу «Learning Circuits», вже близько 40% компаній у світі активно використовують для підготовки персоналу симуляції та інтерактивні імітаційні моделі, а близько 12% – навчальні ігри та віртуальні лабораторії. При цьому зростає обсяг електронних курсів, створюваних для компаній на замовлення: більше 40% організацій використовують для створення такого контенту послуги сторонніх розробників, а близько 30% – планують істотно збільшити обсяг замовлених розробок протягом року» [6, с. 94].

Говорячи про перспективи і організаційні тенденції мобільного навчання (*m-learning*), слід зауважити, що різним галузям знань (як і освітнім програмам) притаманні різні можливості впровадження мобільних засобів залежно від придатності до

мобільного препарування змісту як галузей знань, так і освітніх програм. Приміром, потенційна зорієнтованість на підвищення рівня візуалізації змісту освітніх програм спеціальності 208 «Агроінженерія» зумовлює необхідність удосконалення системи підготовки фахівців цього профілю з опорою на міждисциплінарний характер навчання та використання сучасних мобільних технологій [3] в умовах новітнього інформаційно-освітнього середовища [7].

Спеціальність «Агроінженерія» від багатьох інших відрізняється тим, що передбачає підготовку фахівців, здатних створювати нову апаратуру, сучасні пристрої та технології і впроваджувати їх у виробничий процес, результати якого виходять на рівень масового споживання. Інтенсивний розвиток інформаційних засобів, навчального середовища, сприятливого для *mLMS*, дозволяє переглянути основні підходи до організації підготовки бакалаврів з агроінженерії, зосередивши увагу на використанні фахово гармонізованих мобільних додатків, що допомагають майбутнім фахівцям опановувати компетентнісні установки освітньої програми.

«Специфічні умови інформаційного середовища, <сприятливого для *mLMS*> і взаємодії з мобільними ІТ, формують новий тип суб'єктів освітнього процесу, щодо яких традиційні методи навчання можуть виявитися маловживаними або, принаймні, недостатніми» [8; с. 433]. Окреслена стилістика взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає підстави вважати, що одним із перспективних дидактичних засобів стає *m-learning*, яке у міру зміни практик навчання та технологічних інструментів активно розвивається. Свідченням цього можуть слугувати стани і тенденції розвитку галузі технологій навчання в останні десятиліття (рис. 1), узагальнені в огляді [1]:

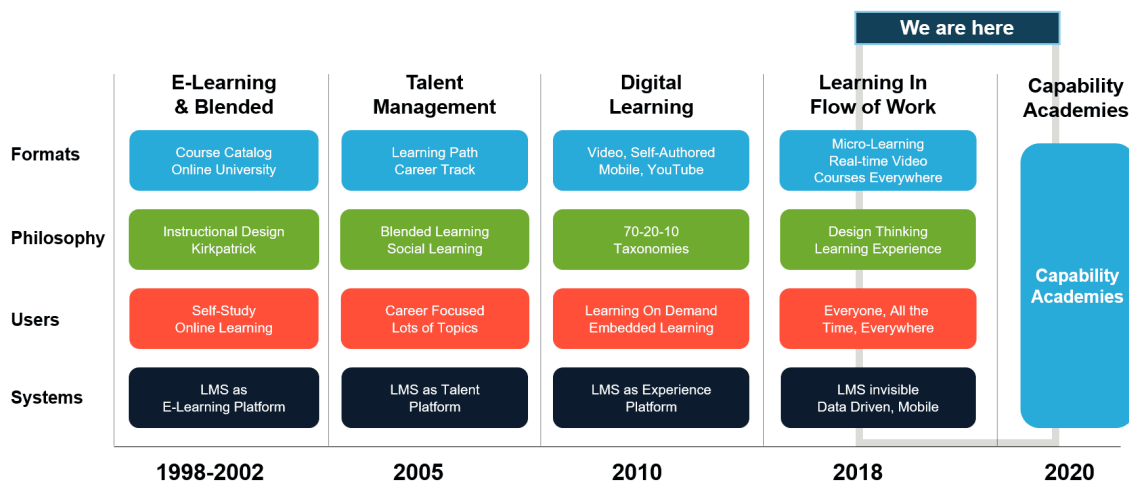


Рис. 1. Еволюція корпоративного навчання

Мобільні технології, технічні і програмні засоби, які забезпечують доступ до інтернет-ресурсів, стимулюють появу навчального середовища, призначеного для використання мобільних цифрових пристроїв, – *mLMS*, чим і полегшують прилучення до стилю *m-learning*, хоча занурення у таке середовище [9; 3] виходить за межі дидактичних засобів, схвалюваних освітніми програмами [10]. Окремо слід зазначити можливості мобільних технологій у «підтримці навчального процесу осіб з особливими освітніми потребами. Прагнення розвинених країн до підвищення інклюзивності освіти змушує шукати ... рішення в області мобільних пристроїв і програмного забезпечення <для> включення в навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я» [8; с. 434].

Використання мобільних технологій у навчанні (незалежно від місця і часу) як окремо, так і спільно з іншими інформаційно-комунікаційними рішеннями може продукувати різні конфігурації навчальної діяльності здобувачів освіти: отримання доступу до освітніх ресурсів за допомогою мобільних пристроїв; комунікації з іншими, зокрема й віддаленими, користувачами; створення контенту в умовах інформаційно-освітнього середовища і за його межами [11]. Безумовною перевагою застосування мобільних інструментів є те, що вони здатні забезпечити навчання в будь-який час і в будь-якому місці. Можуть використовуватися як самостійно, так і в поєднанні з інформаційно-освітніми технологіями, заохочувати мобільну участь батьків в освітньому процесі, а також інші напрями взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Сучасні мобільні інструменти і технологічні рішення здатні забезпечити ефективне управління шкільними системами, зокрема комунікації між школою та батьками [12].

Для створення навчального контенту існують досить зручні додатки, оптимізовані для роботи на мобільних пристроях, що дозволяє забезпечувати гнучкість навчання, надаючи здобувачам вищої освіти можливість в автономному режимі завантажувати навчальний контент і опрацьовувати його. Не менш важливим засобом слід вважати можливість гейміфікації навчальних завдань як зручного способу засвоєння предметного контенту з використанням мобільних пристроїв.

Мобільне навчання, передбачаючи доступ до освітнього контенту та інструментів оперування ним, забезпечує не лише індивідуальний, а й колективний доступ до предметних об'єктів, знайомство з відповідними першоджерелами і роботу з ними в межах конкретизованої тематики чи ціле-

визначальних орієнтирів. Серед інструментів оперування навчальним контентом зазвичай виокремлюються хмарні технології як один із засобів забезпечення мобільності. Під хмарними технологіями (*Cloud Computing*) прийнято розуміти модель зручного мережевого доступу до загального фонду обчислювальних потужностей і ресурсів: серверів, програмного забезпечення, баз даних, локальних мереж, файлових сховищ, сервісів і послуг (*IaaS*, *SaaS*, *PaaS* та ін.), доступ до яких може швидко надаватися при мінімальних управлінських зусиллях та взаємодії з їх постачальником [12; 15].

Доступ до хмари відкриває для майбутніх фахівців всі фахово передбачені джерела даних і потрібні навчальні матеріали у безперервному комплексному доступі, що дозволяє досягати раніше недоступних рівнів навчальної діяльності та співпраці: «хмарні ресурси легко інтегруються між собою в єдиний масив, який можна настроювати і керувати <ним> залежно від завдань» [16].

Зокрема, мобільне навчання розширює можливості тренувальних вправ і завдань, надаючи доступ до навчальних *m*-тренажерів і розширюючи тим самим можливості забезпечення якості навчання. Засновуючись на досвіді провідних вчених [6; 17] зазначимо, що застосування навчальних тренажерів як дидактичних чи інструментальних засобів мобільного навчання (*m*-тренажерів) дозволяє виокремити у процесі підготовки бакалаврів з агроінженерії позитивні педагогічні чинники:

- індивідуалізація темпу роботи майбутніх фахівців, які долучаються до управління навчальним процесом за допомогою мобільного додатка;

- скорочення часу формування відповідних агроінженерних навичок;

- збільшення кількості й обсягу інженерних тренувальних завдань з агроінженерії та доступу до них за допомогою мобільних додатків;

- можливість реалізації рівневої диференціації у навчальній діяльності з фахових дисциплін;

- підвищення мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Застосування інтерактивних тренажерів в умовах мобільного навчання сприяє забезпеченню системності та систематичності у фаховій підготовці агроінженерів, сприяючи:

- спрощенню функції контролю за опануванням компетентностей майбутніх бакалаврів з агроінженерії за рахунок задіявання мобільних інструментів з оцінюван-

ня навчальних досягнень у фаховому інформаційно-освітньому середовищі;

- здійсненню стабільного моніторингу успішності майбутніх агроінженерів та аналізу отримуваних навчальних результатів засобами мобільних додатків;

- розширенню можливості самостійного засвоєння змісту дисциплін, окремих тем та набуття необхідних знань і умінь з агроінженерії за допомогою мобільних засобів;

- формування умінь і навичок виконання окремих операцій і реалізації процесів за допомогою їх відпрацювання на інтерактивних навчальних *m*-тренажерах, реалізованих у мобільних додатках [18].

Використання мобільних засобів при виконанні майбутніми бакалаврами з агроінженерії навчальних вправ і завдань зумовлено тим, що в ході підготовки цих фахівців серйозний акцент робиться на інструментальних засобах, процедурна реалізація яких слугує основою опанування технологічних рішень [19], передбачених фаховими компетентностями. Крім того, це надає можливість у реальному часі формувати оцінку за виконання завдань та акумулювати статистичні показники для подальшого підсумкового використання і визначення рейтингу здобувача при опануванні освітньої програми.

Зважаючи на зазначене зауважимо, що впровадження у систему підготовки майбутніх бакалаврів з агроінженерії засобів і підходів *m*-навчання стимулюється інструментальним розвитком фахового інформаційно-освітнього середовища через поширене використання мобільних додатків [20], як безпосередньо в аудиторній, так й у позааудиторній чи самостійній роботі. І хоча значна частка інших спеціальностей та відповідних освітніх програм виявляються такими, що мають доволі обмежені можливості для застосування *m*-навчання, розвиток мобільних засобів та їх впровадження у всі сфери життя суспільства призводить до усе ширшого їх залучення в освіту.

З мобільним навчанням останнім часом співвідносять можливості реалізації відкритої освіти [21], яка передбачає цілеспрямовану, контрольовану й інтенсивну самостійну роботу майбутніх фахівців, засновану на поєднанні дидактичних засобів і рішень з інформатичними продуктами у процесі опанування знань і формування фахово значущих діяльнісних модусів, а також можливостях інформаційного обміну з викладачем та іншими учасниками освітнього процесу.

Тому логічно при роботі здобувачів освіти з навчальними джерелами, online-

курсами, різного роду мультимедійними матеріалами, тестовими завданнями та іншими методичними засобами забезпечення освітньої діяльності зважати на доцільність мобільної реалізації цих дидактичних продуктів [22], зокрема й можливості їх використання в умовах відкритої освіти. При цьому важливо мати на увазі, що для мобільного навчання присутніми є забезпечення простоти використання навчальних матеріалів, їх поширюваність, постійне оновлення змісту, надійність зберігання результатів його опрацювання, включаючи етапність досягнення цих результатів.

Мобільне навчання у закладах вищої освіти в межах фахово визначеного інформаційно-освітнього середовища може здійснюватися не лише за умови збереження традиційної форми навчання, а й при застосуванні сучасних інформаційних ресурсів та інформатичних засобів. За їх допомогою майбутні бакалаври з агроінженерії отримують можливість знайомитися з навчальними і робочими програмами освітніх курсів, бібліографічними джерелами, які необхідно опрацювати при вивченні цих курсів; змістом типових і топових тестових завдань для перевірки засвоєння матеріалу; типовими задачами, вправами, темами дискусій тощо. У певному сенсі мобільне навчання слугує тим чинником, який поліпшує зв'язок між викладачами і майбутніми бакалаврами з агроінженерії.

Слід зауважити, що підготовка бакалаврів з агроінженерії в контексті мобільного навчання потребує виняткової уваги до навчально-практичних завдань, лабораторних робіт, у тому числі з урахуванням їх інтенсивного змістового оновлення. В умовах зростання конкурентоспроможності фахівців виникає проблема удосконалення методів їх підготовки, зокрема ефективності практично-лабораторних занять та навчальних практик. Але при розв'язанні цієї проблеми на перешкоді часто виникають питання наявності необхідного обладнання в лабораторіях та результативності практичної підготовки майбутніх бакалаврів з агроінженерії. Знівелювати негативні наслідки в організаційно-змістовій реалізації цієї освітньої програми допомагають мобільні засоби з фахово орієнтованими мобільними додатками, які розширюють можливості використання навчальних тренажерів, але потребують вимогливого ставлення до вибору дидактичних інструментів супроводу навчальної діяльності.

Разом із такими дидактичними інструментами підготовка майбутніх бакалаврів з агроінженерії передбачає наявність ефективних контролюючих засобів, які можуть екстраполюватися у мобільне навчання в

межах фахово визначеного інформаційно-освітнього середовища. Такого роду контролюючі засоби зорієнтовані, перш за все, на вчасне виявлення недопрацювань і подальше оперативне їх виправлення з мінімальними організаційно-діяльнісними втратами. У широкому сенсі контроль якості мобільного навчання охоплює всі етапи забезпечення фахової підготовки: від планування освітнього процесу до завершення навчання.

Винятково важливо, щоб у мобільному навчанні, – зокрема, при роботі з навчальними тренажерами, – здійснювалася стимуляція самоконтролю, а переважна більшість завдань будувалися таким чином, щоб заохочувати зацікавленість здобувачів контролювати власні навчальні досягнення як результат мобільного навчання. При цьому для майбутніх бакалаврів з агроінженерії актуальності набувають:

1. *Об'єктивність контролю фахової підготовки*, оскільки при оцінюванні навчальних досягнень на основі традиційних методів контролю істотним виявляється суб'єктивний компонент.

2. *Диференційована оцінка якості знань*, оскільки результати оцінювання завдань можуть представлятися з використанням різних шкал при вимірюванні навчальних досягнень.

3. *Підвищення ефективності* навчальних комп'ютерних тренажерів, інтерактивних лекцій [23] і мобільних дидактичних інструментів для одночасного опрацювання результатів виконання завдань великими групами здобувачів агроінженерного фаху.

Глибоке сутнісне розуміння змісту в поєднанні з практичною спрямованістю дисципліни за відсутності безпосереднього контакту викладача з майбутнім фахівцем з агроінженерії сприяє уникненню суб'єктивності в оцінюванні навчальних досягнень, хоча при цьому не виключається можливий вплив на результат деяких випадкових чинників. Доцільно спроектована система оцінки якості фахової підготовки майбутнього агроінженера в умовах інформатичного супроводу моніторингу і контролю предметних знань (в тому числі й з використанням мобільних додатків) осучаснює оцінювання результатів виконання завдань (робіт) і забезпечує накопичення й узагальнення статистичних даних.

З кожним роком з'являється все більше інноваційних засобів навчання за рахунок збільшення кількості осіб, які отримують доступ до мобільних пристроїв, мають можливість доступу до Інтернет-мережі. Відповідно центральну роль у педагогічній освіті посідають викладачі, а на «шкільно-

му рівні» – вчителі, яким рекомендується більше уваги приділяти використанню в навчальному процесі мобільних засобів. Адже забезпечений інформаційними інструментами, мобільними технологіями, фахово обізнаний та натхненний викладач (як і вчитель) здатний ефективно використовувати мобільні засоби на заняттях, що є важливим кроком на шляху до *m*-навчання для всіх [12].

Для закладів освіти України визначною є тенденція використання національного контенту інформаційних мереж і порталів, оскільки з'являються нові форми і засоби організації навчальної діяльності, які потребують від сучасного викладача опанування й удосконалення інноваційних знань та відповідних компетенцій. Проте в Україні (як і в США та не тільки) існує проблема неготовності значної частки науково-педагогічних працівників до використання ІКТ, зокрема сучасних інформаційно-комунікаційних ресурсів, у власній освітній практиці [13].

Звертаючись до інструментального забезпечення підготовки агроінженерів (не оминаючи увагою інженерів-педагогів та інших фахівців інженерного профілю), слід привернути увагу до наступного.

Мобільне навчання в системі (агро)інженерної підготовки майбутніх фахівців сприяє формуванню інженерного стилю мислення [24], необхідного при проектуванні та створенні інженерних об'єктів різного призначення. Інформаційно-освітнє середовище через мобільне навчання набуває можливостей цілеспрямованого впливу на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності.

Складнощі у вивченні технічних дисциплін фахового спрямування, які традиційно супроводжують засвоєння навчального матеріалу у звичному освітньому середовищі, можуть усуватися або суттєво зменшуватися в умовах більш широкого використання мобільного навчання, яке відкриває можливості постійного доступу до навчального контенту [25] і процедурної візуалізації. Використання при вивченні технічних дисциплін інтерактивних аудіовізуальних засобів підвищує якість професійної підготовки [26] здобувачів вищої освіти та стимулює розробку й удосконалення мобільних інструментів, придатних не лише для візуалізації змісту, а й для виконання розрахункових завдань та практичної перевірки коректності експериментально отриманих даних.

Майбутні бакалаври з агроінженерії, використовуючи фахово гармонізовані мобі-

льні додатки [27], отримують доступ до змістової та інструментальної підтримки, необхідної при опрацюванні завдань для самостійної роботи. За потреби відповідні мобільні додатки можуть використовуватися і під час аудиторних занять.

Зважаючи на те, що тестування є одним із важливих інструментів контролю і самоконтролю у фаховій підготовці бакалаврів з агроінженерії, слід окремо відзначити мобільні можливості його реалізації. Як відомо, тематична перевірка результатів засвоєння змісту навчального курсу здобувачами фаху при експрес-контролі передбачає опрацювання тесту, що містить 10–20 запитань/завдань. Підсумкова перевірка набутих знань та умінь, опанування яких передбачається навчальним курсом, вимагає включення до тесту від 60 до 120 запитань/завдань.

Надійність і об'єктивність тестової перевірки досягнутих результатів збільшується зі збільшенням обсягу тесту. Використання мобільних додатків, здатних забезпечувати увесь комплекс процедур, необхідних при тестуванні (від генерування індивідуального комплексу тестових завдань до оцінювання результатів їх виконання і підведення підсумку). При цьому питання визначення обсягу тестових завдань з площини технічних можливостей зміщується у площину тематичної доцільності і забезпечення надійності: мобільні додатки і хмарні технології дозволяють в online-режимі обробляти незрівнянно більші обсяги даних, ніж ті, що можуть продукуватися при тестуванні. Для того щоб тести забезпечували належну надійність результатів, потрібна дидактично та змістовно грамотна їх побудова, а також когнітивно-діяльнісна відповідність тестових завдань освітній програмі та її компетентнісним вимогам.

В останні роки перспективним напрямом еволюції навчального середовища *mLMS*, призначеного для використання мобільних додатків, слід вважати індивідуалізацію і диференціацію навчальної діяльності, реальні можливості для якої відкриває використання мобільних засобів, розширення Wi-Fi зон, мобільного покриття 4G-формату, а також впровадження QR-кодування.

QR-коди набули серед користувачів мобільних пристроїв неабиякої популярності. За їх допомоги може моментально зчитуватися текстова інформація, відкриватися доступ до корисної інформації, фіксуватися контакти, здійснюватися перехід за веб-посиланнями [28] тощо. У фаховій підготовці майбутніх агроінженерів застосування QR-кодів може прив'язуватися до тестування, самостійної роботи або вико-

нання завдань, представлених у навчальному посібнику за допомогою QR-кодів. Зокрема, зчитуючи QR-коди, майбутні фахівці можуть перейти до відповідного розділу курсу та розпочати виконання завдань, які інтерактивно представляються на мобільному пристрої за допомогою прикладних засобів.

Висновки. Підсумовуючи викладене, відзначимо, що використання мобільного навчання в системі підготовки фахівців взагалі, і в агроінженерії зокрема, має стати ефективним інструментом опанування професійних компетентностей в силу поширення організаційно-філософських тенденцій корпоративного навчання на систему вищої освіти. Але в цьому сенсі визначальним є те, що мобільне навчання уможливується не лише на рівні технічного і технологічного добору мобільних засобів і додатків, а й змістово-діялісного забезпечення освітнього середовища *mLMS*, зорієнтованого на активне використання мобільних додатків. Останнє передбачає також виявлення проблем, породжуваних використанням мобільних засобів, визначення мобільно сприятливих способів і стилів компонування і подання навчального змісту, забезпечення контролю при роботі з інтерактивними тренажерами, тестуванні та ін.

Список бібліографічних посилань

1. Bersin, J. (2017). The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned. *Josh Bersin Academy*. URL: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-ten-things-we-have-learned/>.
2. Мобільне навчання стає дедалі більш популярним (2012). Мобільне навчання: блог. URL: <http://scaliy.blogspot.com/2012/10/blog-post.html>.
3. Горбатюк, Р.М., Тулашвілі, Ю.Й. (2013). Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 27, 31–34.
4. Pandey, A. (2018). 10 Mobile Learning Trends for 2018. *Eidesign*. URL: <https://www.eidesign.net/10-mobile-learning-trends-2018/>.
5. Лузгина, В.Б., Стаховская, Ж.А. (2016). Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде вуза. *Образовательные технологии и общество*, 3, 463–472.
6. Белов, В.В., Образцов, И.В., Иванов, В.К., & Коноплев, Е.Н. (2015). Компьютерная реализация решения научно-технических и образовательных задач. Тверь: ТаГТУ. 102 с.
7. Wylie, J. (2013). Mobile Learning Technologies for 21st Century Classrooms. *at&t*. Retrieved from <https://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3754742>.
8. Белоглазов, А.А., Белоглазова, Л.Б., Белоглазова, И.А., Трубочеев, Е.В., Мальцев, О.А., Клещкин, А.А., Печерский, Д.К., Блохин, М.Р. (2018). Использование технологий *m-learning* в высшем образовании: проблемы и перспективы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 15(4), 432–442.

9. Грунтова, Т.В. (2016). Мобільне навчання як сучасна технологія організації самоосвітньої діяльності студентів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти: збірник наукових праць*, 7/8. 180–185.
10. Трухин, А.В. (2005). Виды виртуальных компьютерных лабораторий. *Информационные технологии в высшем образовании*, 58–67.
11. Прусенко, Ю.С. (2017). Мобільне навчання як нова технологія навчання. URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=3482
12. Unwin, T. (2015). Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232450>.
13. Пригодій, М.А. (2018). Особливості використання ІКТ у системі післядипломної педагогічної освіти: зарубіжний досвід. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 7. 120–124.
14. Бахмат, Н.В. (2014). Використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі вищої школи. *Молодь і ринок*, 5, 45–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_5_11
15. Шишківа, М.П. (2018). Використання хмарних технологій для підтримки освітніх досліджень у просторі відкритої науки. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*, 105–115.
16. Хмарні технології – що це таке? *Multitest*. URL: <http://www.multitest.ua/uk/blog/oblachnye-technologie-cto-eto-takoe/>.
17. Олійник, Н.А. (2018). Методика навчання майбутніх агроінженерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 60(2), 134–138.
18. Доценко, Н.А. (2018). Застосування навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(76), 118–128.
19. Золотарьова, І.О., Труш, А.М. (2015). Застосування мобільного навчання в системі освіти. *Системи обробки інформації*, 4(129), 147–150.
20. Кудрявцев, А.В. (2015). Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза. *Педагогическое образование в России*, 7, 71–76.
21. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. *Національний інститут стратегічних досліджень*. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/721/>.
22. Лубіна, Є. (2009). Мобільне навчання у дидактиці вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 25(2), 61–66.
23. Сусь, Б.А. (2006). Інтерактивна лекція як спосіб активізації самостійної розумової діяльності студентів у вищих технічних закладах освіти. *Вісник НТТУ «КПІ» (Філософія. Психологія. Педагогіка): збірка наукових праць*. Київ: Політехніка. 1(16). 128–131. URL: http://www.novyn.kpi.ua/2006-1/09_Sus.pdf.
24. Chee, N.K., Yahaya, N., Ibrahim, N.H. (2018). Factors of students' performance based on cognitive level in a mobile learning environment. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO)*, 12(2), 190–212.
25. Sarrab, M., Alzahrani, A., Al Alwan, N. and Alfarrarj, O. (2014) From traditional learning into mobile learning in education at the university level: undergraduate students perspective. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO)*, 8(3/4), 167–186.
26. Eschenbrenner, B., Nah, F. (2019). Learning through mobile devices: leveraging affordances as facilitators of engagement. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO)*, 13(2), 152–170.
27. Рассовицька, М.В., Стрюк, А.М. (2017). Засоби мобільного навчання майбутніх інженерів-механіків. *Наука України – погляд молодих вчених крізь призму сучасності: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Черкаси: ФОРМ Нечитайло О.Ф. 121–123.
28. Що таке QR-код та як його використовувати вчителю? *TEACHHUB. Незалежна Освітня Корпорація*. URL: <http://teach-hub.com/scho-take-qr-kod-ta-yak-joho-vykorystovuvaty-vchytelyu/>.

References

1. Bersin, J. (2017). The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned. *Josh Bersin Academy*. Retrieved from <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-ten-things-we-have-learned/>.
2. Mobile learning is becoming increasingly popular (2012). *Mobile Learning: Blog*. Retrieved from <http://scaliy.blogspot.com/2012/10/blog-post.html> (in Ukr.).
3. Gorbatiuk, R.M., Tulashvili, Yu.Y. (2013). Mobile learning as a new technology of higher education. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Pedagogy, Social Work Series*, 27: 31–34 (in Ukr.).
4. Pandey, A. (2018). 10 Mobile Learning Trends for 2018. *Eidesign*. Retrieved from <https://www.eidesign.net/10-mobile-learning-trends-2018/>.
5. Luzgina, V.B., Stakhovskaya, J.A. (2016). The experience of using mobile technologies in the educational environment of the university. *Educational Technology and Society*, 3: 463–472 (in Rus.).
6. Belov, V.V., Obratsov, I.V., Ivanov, V.K., & Konoplev, E.N. (2015). Computer implementation of the solution of scientific, technical and educational problems. Tver: TaSTU. 102 p. (in Rus.).
7. Wylie, J. (2013). Mobile Learning Technologies for 21st Century Classrooms. *at&t*. Retrieved from <https://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3754742>.
8. Beloglazov, A.A., Beloglazova, LB, Beloglazova, I.A., Trubacheev, E.V., Maltsev, O.L., Kletskin, A.A., Pechersky, D.K., Blokhin M.R. (2018). The use of m-learning technologies in higher education: problems and prospects. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education Informatization*, 15(4): 432–442 (in Rus.).
9. Gruntova, T.V. (2016). Mobile learning as a modern technology for organizing students' self-education activities. *Topical issues of natural and mathematical education: a collection of scientific works*, 7/8: 180–185 (in Ukr.).
10. Trukhin, A.V. (2005). Types of virtual computer labs. *Information Technology in Higher Education*: 58–67 (in Rus.).
11. Prusenko, Yu.S. (2017). Mobile learning as a new learning technology. Retrieved from https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=3482 (in Ukr.).
12. Unwin, T. (2015). Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232450>.
13. Prygodii, M.A. (2018). Features of the use of ICTs in the system of postgraduate pedagogical education: foreign experience. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, 7: 120–124 (in Ukr.).
14. Bakhmat, N.V. (2014). Use of cloud services in the educational process of higher education. *Youth and the market*, 5, 45–49. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_5_11 (in Ukr.).
15. Shishkika, M.P. (2018). The use of cloud technology to support educational research in the open space. *Information and communication technologies in education*: 105–115 (in Ukr.).

16. Cloud technology – what is it? *Multitest*. URL: <http://www.multitest.ua/uk/blog/oblastnye-technologii-chto-eto-takoe/> (in Ukr.).
17. Oliynyk, H.A. (2018). Methods of training future agricultural engineers. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 60(2): 134–138 (in Ukr.).
18. Dotsenko, N.A. (2018). Application of training computer interactive simulators for higher education engineering majors in an information and educational environment. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(76): 118–128 (in Ukr.).
19. Zolotaryova, I.O., Trush, A.M. (2015). Application of mobile learning in the education system. *Information processing systems*, 4(129): 147–150 (in Ukr.).
20. Kudryavtsev, A.V. (2015). New opportunities for using mobile devices in the educational process of the university. *Teacher Education in Russia*, 7: 71–76 (in Rus.).
21. Open education: the latest technologies in the educational process and educational management as a means of intensifying the development of the educational and scientific system of Ukraine. Analytical note. *National Institute for Strategic Studies*. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/721/> (in Ukr.).
22. Lubina, E. (2009). Mobile education in higher education didactics. *Bulletin of the University of Lviv. Pedagogical series*, 25(2): 61–66 (in Ukr.).
23. Sus, B.A. (2006). Interactive lecture as a way to activate students' independent mental activity in higher technical educational institutions. *Bulletin of NTU "KPI" (Philosophy. Psychology. Pedagogy): a collection of scientific works*. Kiev: Polytechnics. 1(16): 128–131. Retrieved from http://www.novyn.kpi.ua/2006-1/09_Sus.pdf (in Ukr.).
24. Chee, N.K., Yahaya, N., Ibrahim, N.H. (2018). Factors of students' performance based on cognitive level in a mobile learning environment. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO)*, 12(2)I 190–212.
25. Sarrah, M., Alzahrani, A., Al Alwan, N. and Alfarraj, O. (2014) From traditional learning into mobile learning in education at the university level: undergraduate students perspective. *International Journal of Mobile Learning and Organisation (IJMLO)*, 8(3/4): 167–186.
26. Eschenbrenner, B., Nah, F. (2019). Learning through mobile devices: leveraging affordances as facilitators of engagement. *International Journal of Mobile Learning and Organization (IJMLO)*, 13(2): 152–170.
27. Rassovitskaya, M.V., Stryuk, A.M. (2017). Mobile training tools for future mechanical engineers. *Science of Ukraine – the view of young scientists through the lens of modernity: abstracts of the First Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Cherkasy: Nechit-ylo, O.F.: 121–123 (in Ukr.).
28. What is a QR code and how can it be used by a teacher? *TEACHHUB. Independent Educational Corporation*. Retrieved from <http://teach-hub.com/scho-take-qr-kod-ta-yak-joho-vykorystovuvaty-vchytelyu/> (in Ukr.).

LODATKO Evgen,

Doctor in Pedagogy, Professor,

Professor of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-cultural Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy**PAVLIUK Liubov,**

PhD in Pedagogy, Educator of special disciplines,

Separated Subdivision of the National University of Life and Environmental Sciences
of Ukraine «Nemishaev Agricultural College»**MOBILE LEARNING IN TRAINING OF AGRICULTURAL ENGINEERS
IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Summary. Introduction. Digital Learning has expanded significantly in the last decade with the mobile format (m-Learning), as well as a focus on Learning in Flow of Work in the corporate sector. Intellectual and technological development of information tools, Learning Management System (LMS), application software, tools for visualization of educational objects and processes encourages information consumers to use mobile accessible materials in the learning.

Purpose of article is to evaluate the possibilities of introducing mobile media depending on the fitness for mobile preparation and visualization of the content of educational programs of specialty 208 "Agroengineering" to improve the system of training specialists of this profile, with emphasis on interdisciplinary nature of training.

The main results include:

- research of the complex of issues of mobile training in the training of bachelors in agricultural engineering in the conditions of information-and-educational environment;
- singling out the functional constituents of the information-and-educational environment which future agro-engineers can use as mobile learning tools, namely: questionnaire, wiki, glossary, journal, task, lecture, seminar, test, forum, chat, web link;
- defining the specific features of mobile education of bachelors in agro-engineering in an information-and-educational environment before traditional methods of knowledge control;

– substantiation of expediency of organization of mobile training in agro-engineering training of future bachelors.

Originality of the article is determined by the fact that the use of future bachelors in agricultural engineering of professionally harmonized mobile applications provides access to the content and instrumental support necessary for the processing of tasks for independent work, as well as during the classroom.

Conclusion. The use of mobile training in the system of training specialists in general, and in agro-engineering in particular, becomes an effective tool for mastering professional competences due to the spread of organizational-and-philosophical tendencies of corporate training on the higher education system. In this case, mobile learning is made possible not only at the level of technical and technological selection of mobile tools and applications, but also by the content-and-activity provision of the mLMS educational environment focused on active use of mobile applications. The latter becomes a starting point in identifying problems arising from the use of mobile tools, highlighting the mobile-friendly ways and styles of layout and presentation of educational content, providing control when working with interactive simulators, testing, etc.

Keywords: mobile learning; mobile means; m-learning; m-simulators; specialists in agricultural engineering; information-and-educational environment.

Одержано редакцією 10.01.2020
Прийнято до публікації 28.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-124-129

ORCID 0000-0003-1050-8193

ДОЦЕНКО Наталія Андріївна,

кандидатка технічних наук, доцентка, доцентка кафедри загальнотехнічних дисциплін,

Миколаївський національний аграрний університет

e-mail: dotsenkona@outlook.com

УДК 378.018.8.:631.3-021.64:005.336.2]:004(045)

**ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТРЕНАЖЕРІВ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА**

У статті представлена методика використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для формування фахових компетентностей в професійній підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Визначено, що доцільною є прив'язка компетентностей до завдань навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів із репозитрію компетентностей, який формується в умовах інформаційно-освітнього середовища. В основу електронних тестових навчальних тренажерів покладено інженерні тестові завдання, які допомагають для засвоєння правил, методик, законів, теорем та іншого контенту в області агроінженерії. Графічні навчальні тренажери засновані на тренуванні зорового сприйняття та роботі з інженерними кресленнями, схемами, іншими графічними об'єктами. Гейміфіковані навчальні тренажери мають в основі ігрове завдання, виконавши яке розвиваються професійні агроінженерні компетентності. Представлено типи навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та професійні компетентності, які забезпечують розроблені типи тренажерів.

Ключові слова: бакалаври з агроінженерії, професійна підготовка, інформаційно-освітнє середовище, фахові компетентності, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери.

Постановка проблеми. Система подання навчального контенту в умовах інформаційно-освітнього середовища недостатньо пов'язана з формуванням відповідних компетентностей, що є основою підготовки фахівців з агроінженерії в закладах вищої освіти. Перспектива розвитку агроінженерної освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища пов'язана з просуванням систем електронної освіти. На додаток до традиційних матеріалів навчальний контент в умовах інформаційно-освітнього середовища надає інтерактивні можливості для здобувачів вищої освіти агроінженерних спеціальностей. Такі середовища можуть містити інструменти онлайн-навчання, відеоматеріали та забезпечити оцінювання отриманих знань. Інформаційно-освітні ресурси і створене на їх базі інформаційно-освітнє середовище мають чималий потенціал для підвищення

якості підготовки агроінженера. Система агроінженерної освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища потребує модернізації теоретико-методологічних засад навчання бакалаврів з агроінженерії, її структурно-організаційної перебудови шляхом впровадження теоретично-інтерактивних та практичних завдань, таких як навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогіки впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освіті займалися дослідники В.В. Олійник [1], В.Ю. Биков [2], В.М. Кухаренко [3]. Вчений Є.О. Лодатко у своїх працях досліджував інформаційно-технологічну компетентність в контексті розвитку технічної творчості [4]. Компетентнісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища для підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей займалися С.М. Самойленко, І.В. Бацуровська [5]. Методологічні основи та практичні аспекти підготовки майбутніх фахівців з агроінженерії висвітлено у працях дослідників В.І. Пастухова [6], О.В. Лазарева [7]. Але важливою і недостатньо дослідженою проблемою на рівні теорії та методики професійної освіти постає розробка і впровадження навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів, які б враховували компетентнісний підхід в професійній підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Метою статті є представлення методики використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для формування фахових компетентностей в професійній підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року згідно Указу Президента України спрямована на «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу» [8]. В сучасному світі багато адаптованих для навчання в

зкладах вищої освіти навчальних середовищ. Але основою моніторингу у таких середовищах є оцінка, набуття балів в результаті проходження курсів. У нашому дослідженні ми пропонуємо розглядати інформаційно-освітнє середовище як «системно-організовану сукупність засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, створеного з метою задоволення потреб користувачів» [9] орієнтуючись на компетентнісне вдосконалення.

Для функціонування системи підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища на основі набуття компетентностей функціонувала в умовах такого середовища, потрібно технологічно реалізувати наступні етапи: сформувати навчальні плани, структурувати та кодувати компетенції, які супроводжуватимуть підготовку майбутнього агроінженера, розробити репозиторій компетентностей в умовах інформаційно-освітнього середовища та завдання, що забезпечать їх набуття [10, с. 143]. В даному дослідженні ми приділимо увагу останньому етапу – створенню навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для забезпечення компетентісного підходу при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери використовуються для демонстрацій процесу або механізму, з їх допомогою бакалавр з агроінженерії може опанувати складові частини машин, технологічний процес роботи машин, ознайомитись з органами управління машиною, їх роботою і послідовністю включень, залежність впливів на кнопки управління. Такий інструмент інформаційно-освітнього середовища можна розглядати як тренувальний пристрій, який імітує обставини, дії, та створює ситуацію, наближену до реальної [11, с. 108].

В основу навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища покладено використання певного тренувального завдання, спрямованого на формування фахових компетентностей. Для опанування роботи реальної агроінженерної установки або процесу, необхідно ознайомитися з віртуальною моделлю, яка реалізується за допомогою графічної візуалізації, звукового супроводу та доповнюється текстовою інформацією. За допомогою навчальної системи інформаційно-освітнього середовища, інформація доноситься до здобувача вищої освіти, отримує від нього зворотню реакцію та надає завдання для опанування

інформації. При створенні навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища, які б орієнтувалися на набуття фахових компетентностей, необхідно визначити наступні етапи.

1. Знайомство з особливістю спеціальності та зі специфікою викладання агроінженерних дисципліни, аналіз наявних програмних засобів інформаційно-освітнього середовища з метою визначення приблизної структури та змісту комплексу навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки агроінженерів.

2. Вибір окремих вагомих термінів та понять, які обов'язково повинні бути вивчені бакалаврами з агроінженерії у межах дисциплін за фахом.

3. Підготовка теоретичного матеріалу зокрема у вигляді презентації з аудіосупроводом, веб-сторінки з відеофрагментом, гіпертексту тощо.

4. Підготовка завдань для бакалаврів з агроінженерії, які потребують опанування вище наведеного матеріалу, з використанням різних способів подання інформації.

5. Розробка модулю перевірки знань бакалаврів з агроінженерії у вигляді навчального тренажера.

6. Прив'язка навчального інтерактивного комп'ютерного тренажера компетентностей із репозиторію компетентностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Під час створення навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища виникає необхідність комбінування різних типів питань та завдань. Класифікацію навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів, які використовуються для підготовки бакалаврів з агроінженерії представлено на рис.1.

В основу *електронних тестових навчальних тренажерів* покладено інженерні тестові завдання, які допомагають для засвоєння правил, методик, законів, теорем та іншого контенту в області агроінженерії. Вони представляють собою сукупність завдань, розташованих у певному порядку. Такий тренажер надає можливість оцінити знання, навички та набуті компетентності бакалаврів з агроінженерії. До електронних тестових навчальних тренажерів ми віднесли електронні тестові навчальні тренажери з можливістю множинного вибору, з можливістю вибору двозначної відповіді, з тестовою короткою відповіддю та числовою відповіддю та тренажер з елементами на обчислення.



Рис. 1. Класифікація навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів в системі підготовки бакалаврів з агроінженерії

Графічні навчальні тренажери засновані на тренуванні зорового сприйняття та роботі з інженерними кресленнями, схемами, іншими графічними об'єктами. До графічних навчальних тренажерів відносяться такі тренувальні завдання, в основу яких є робота із інженерно-графічними зображеннями в умовах інформаційно-освітнього середовища. Зображення можна доповнити невеликими порціями тексту, наприклад перетягування зображення в текст, тексту на зображення чи зображення на зображення та перетягування маркерів. Це дозволяє відпрацювати бакалаврам з агроінженерії навички до автоматизму. Всі типи графічних навчальних тренажерів в умовах інформаційно-освітнього середовища проектуються за єдиним технічним принципом. При формуванні графічного навчального тренажера формується вибір відповідності тексту і зображення. Якщо неправильно сформовані технологічні зони, або не завантажені зображення, то система інформаційно-освітнього середовища про це повідомляє. До таких тренажерів можна віднести навчальний тренажер на перетягування графічного зображення в текстову область, орієнтований на роботу з графічними маркерами та на перетягування тексту на графічне зображення і зображення на зображення.

Гейміфіковані навчальні тренажери в своїй основі мають ігрове завдання, вико-

навши яке розвиваються професійні агроінженерні компетентності. До них віднесено знайомство з деталями та пристроями, що закладені в основу агроінженерії, принципами навчання експлуатації складної аграрної техніки; навичок монтажу, збирання систем, а також при пошуку несправностей та ремонті агротехніки. До гейміфікованих навчальних тренажерів відносяться тренажери, в основу яких покладено виконання завдань в ігровій формі в умовах інформаційно-освітнього середовища. До таких тренажерів можна віднести навчальний тренажер по типу складання пазлів, тренажер-кросворд, тренажер-вікторина та тренажер на складання схем та агроінженерних процесів в режимі он-лайн. Розглянемо їх педагогічні характеристики.

В таблиці 1 представлено типи навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та компетентності, які забезпечують розроблені типи тренажерів.

При правильній організації і навчанні в умовах інформаційно-освітнього середовища, проходження навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів допомагає бакалаврам з агроінженерії критично оцінити свої успіхи та отримувати інформацію про те, як відбувається оволодіння навчальним матеріалом.

Типи навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів для підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та професійні компетентності, які забезпечують розроблені типи тренажерів

Типи НКІТ в умовах ІОС	Професійні компетентності
Електронні тестові навчальні тренажери	– знання основних властивостей матеріалів та агротехнологічних вимог до сировини; – здатність визначати статичні та динамічні навантаження на робочі органи і передаточні механізми машин; – здатність до розрахунку конструкцій на міцність, жорсткість та стійкість; – здатність до теоретичного розрахунку машин та механізмів; – здатність до виконання технічної документації на виріб; – здатність розраховувати енергозатрати на виконання операцій та необхідну потужність машин; – здатність до складання рівнянь руху машин та механізмів.
Графічні навчальні тренажери	– здатність до виконання креслень нестандартних деталей; – здатність виконувати складальні креслення машин та обладнання на базі стандартних вузлів і агрегатів; – здатність проектувати і досліджувати системи технічного обслуговування машин та обладнання агропромислового комплексу; – здатність до складання технологічних схем та до виконання робочих креслень типових деталей; – здатність визначати відповідність режимів роботи машин їх конструктивним особливостям; – здатність узгоджувати параметри і режими роботи машин у технологічному процесі та технологічній лінії.
Гейміфіковані навчальні тренажери	– здатність аналізувати і досліджувати конструкції машин та обладнання і оцінювати їх технічний рівень; – здатність планувати роботи підприємства та окремих підрозділів; – здатність прогнозувати технічний стан машин, обладнання і систем; – здатність організовувати технічне обслуговування, діагностування і зберігання машин і обладнання; – здатність до технологічного налагодження складної техніки та обладнання для виконання технологічних процесів і приладів для проведення досліджень; – здатність до дефектування деталей машин; – здатність вибирати технічні засоби для основних і допоміжних операцій.

На основі проходження навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів при підготовці бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища формується не тільки якісний показник здобувачів вищої освіти, а і показник формування компетентностей по курсу і по навчальному плану.

Висновки і перспективи подальших досліджень. При формуванні завдань навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів при професійній підготовці бакалаврів з агроінженерії доцільно до кожного завдання прив'язувати компетентності, які закладені в репозиторії компетентностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. Таким чином формується не тільки оцінка виконаного завдання, а і показник сформованості компетентностей за курсом або за навчальним планом. В основу електронних тестових навчальних тренажерів покладено інженерні тестові завдання, які допомагають для засвоєння правил, методик, законів, теорем та іншого контенту в області агроінженерії. Графічні навчальні тренажери за-

сновані на тренуванні зорового сприйняття та роботі з інженерними кресленнями, схемами, іншими графічними об'єктами. Гейміфіковані навчальні тренажери. мають в основі ігрове завдання, виконавши яке розвиваються професійні агроінженерні компетентності. Окреслені типи навчальних типів навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів розширюють можливість надання освітніх послуг, підкреслюють розмаїття навчального матеріалу в області агроінженерії та здатні забезпечити якісну підготовку бакалаврів з агроінженерії на основі сучасних потреб та відповідних компетентностей.

Список бібліографічних посилань

1. Олійник В.В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2013. Т. 1. С. 56-66
2. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2005. №9(16). С. 3-9.

3. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс. Харків: НХУ "ХПІ" ТОРСІНГ, 2002. 320 с.
4. Лодатко Є.О. Інформаційно-технологічна компетентність як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів. *Молодь і ринок*, 2015. Вип. 7. С. 13–16
5. Самойленко О.М., Бацуровська І.В. (2016). Теорія та практика функціонування та управління електронним університетом: нормативно-правовий аспект: посібник. Херсон: Гринь Д.С., 2016. 64 с.
6. Пастухов В.И. Современные требования к валификации инженера сельскохозяйственного производства. *Вісник Українського відділення Міжнародної академії аграрної освіти*. Запоріжжя: НВК Інтер-М, 2013. №1. С. 25–35.
7. Лазарев О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. №1 (35). С. 209–218.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 07. 02. 2019 р.)
9. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2005. С. 5–15. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf> (дата звернення: 07. 02. 2019 р.)
10. Олійник В.В., Самойленко О.М., Бацуровська І.В., Доценко Н.А. Формування професійних компетенцій майбутніх агроінженерів у комп'ютерно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. №6. С. 140–154.
11. Белов М.А. Принципы проектирования виртуальной компьютерной лаборатории на основе технологии облачных. *Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: Сборник трудов международной конференции*. Одесса: УКРНИИМФ, 2010. С. 108.

References

1. Oliynik, V.V. (2013). Trends in development of postgraduate pedagogical education in the conditions of transformation of society. *Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*. 1: 56–66
2. Bykov, V.Yu. (2005). Open learning environment and modern open-source networking tools. *Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. Series 2. Computer-oriented learning systems*, 9 (16): 3–9.
3. Kuharenko, V.M., Rybalko, O.V. Syrotenko, N.G. (2002). *Distance learning: conditions of application distance course*. Kharkiv: KHPI TORSING. 320 p.
4. Lodatko, Ye.O. (2015). Information and technological competence as a basis for preparation of future engineers-educators for the development of technical creativity of students. *Youth and Market Magazine*, 7: 13–16
5. Samoylenko, O.M., Batsurovska, I.V. (2016). Theory and practice of functioning and management of electronic university: regulatory aspect: tutorial. Kherson: Grin D.S. 64 p.
6. Pastuhov, V.I. (2013). Current requirements for the validation of an agricultural engineer. *Bulletin of the Ukrainian Branch of the International Academy of Agrarian eEducation*, 1: 25–35
7. Lazaryev, O.V. (2014). Professional training of future agrarian profile specialists based on the competence approach. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1(35): 209–218.
8. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Presidential Decree of June 25, 2013, No. 344. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
9. Bykov, V.Yu. (2005). Theoretical and methodological principles of modeling of educational environment of modern pedagogical systems. *Informational technologies and learning tools*. 5–15. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>
10. Oliynik, V.V., Samoylenko, O.M. Batsurovska, I.V., Dotsenko, N.A. (2018). Formation of professional competencies of future agricultural engineers in a computer-oriented environment of higher education institutions. *Informational technologies and learning tools*, 6: 140–154.
11. Bielov, M.A. (2010). Principles of virtual computer lab design based on cloud technology. *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education: Proceedings of the international conference*. Odessa: UKRNIIMF. 108.

DOTSENKO Nataliia,

PhD, Associate Professor of General Technical Disciplines Department,
Mykolaiv National Agrarian University

APPLICATION OF THE EDUCATIONAL COMPUTER INTERACTIVE SIMULATORS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary. Introduction. The system of presentation of educational content in the information and educational environment is not sufficiently connected with the formation of appropriate competencies, that is the basis for the preparation of bachelors in agricultural engineering in the information and educational environment. The development and implementation of training computer-based interactive simulators that would take into account the competence approach in the professional training of bachelors in agricultural engineering in the context of information and educational environment is an under-researched problem.

The purpose of the article is the presentation of the technique of using educational computer interactive simulators for the formation of professional competencies in the professional training of bachelors in agricultural engineering

in the conditions of information and educational environment.

Results. The stages of creation of educational computer interactive simulators for bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment, which would focus on the acquisition of professional competencies. It has been determined that it is appropriate to link competencies to the tasks of educational computer interactive simulators in the competence repository, which is formed in the context of the information and educational environment. In this way, it is formed not only an assessment of the completed task, but also an indicator of competency formation at the course or according to the curriculum. Electronic test educational simulators are based on the engineering test tasks that help to master the rules, techniques, laws, theorems and other content in the field of agricultural engineering.

Graphic educational simulators are based on the visual perception training and work with engineering drawings, diagrams, and other graphic objects. Gamified educational simulators are based on the game task which develops professional agricultural engineering competencies.

Originality. The scientific novelty of the research results is that the organizational forms and methods of professional preparation of bachelors in agricultural engineering to professional activity in the conditions of information and educational environment are improved by the use of competence oriented educational computer interactive simulators.

Conclusions. Educational computer interactive simulators can be used to demonstrate the process or mechanism,

a bachelor of agricultural engineering can master the components of the machines, the technological process of the machines, to get acquainted with the controls of the machine, their operation and sequence of inclusions, the dependence of influences on the control buttons, thus forming competence.

Keywords: bachelors in agricultural engineering, vocational training, information and education environment, professional competencies, educational computer interactive simulators.

Одержано редакцією 20.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-129-134
ORCID 0000-0002-6374-4168

САМОЙЛЕНКО Олексій Олександрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Навчально-науковий інститут інформаційної безпеки Служби Безпеки України

e-mail: samoylenko_aleksey@outlook.com

УДК 378.018.8–057.88–021.64:[004.41:351.862.4](045)

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Представлено педагогічний аналіз критеріїв, показників та рівнів формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності. Проаналізовано поняття «підготовка» та «готовність». Уточнено значення дефініції щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, яке закладає в основу вибіркового та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібербезпеки на етапі її підготовки до діяльності за фахом та виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а у подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій. Визначено наукову позицію відносно терміну «критерій», що є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, та «показник», що є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін критерію, за допомогою якого можна дослідити наявність якості та судити про рівень її розвитку. На основі теоретичного аналізу окреслено критерії готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища та визначено рівні сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності.

Ключові слова: критерій; показник; рівень формування готовності; бакалавр з кібербезпеки; готовність до професійної діяльності.

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ століття засвідчує розробку нових засобів зв'язку і комп'ютерно-цифрової обробки інформації, що приводить до революційного етапу інформатизації та цифровізації суспільства, зокрема й освіти бакалаврів з кібербезпеки. Здійснюється інтеграція систем обробки і передачі інформації. Цьому сприяла поява нових технологій в середовищі накопичення і збережен-

ня інформації, розробка та розповсюдження засобів зв'язку без обмежень у часі і просторі зокрема з переходом на цифрові технології та автоматизація обробки інформації за допомогою комп'ютерних і мікропроцесорних засобів по заданим алгоритмам. Підвищується актуальність у формуванні готовності фахівців з кібербезпеки до професійної діяльності в умовах технологічного прогресу та вимог сучасного світового роботодавця. Окреслене підводить до потреб у розробці таких критеріїв, показників та рівнів формування готовності таких фахівців до професійної діяльності, які могли б задовольнити потреби сучасного світового ринку.

Мета статті: виокремити та охарактеризувати критерії, показники та рівні формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результатом професійної підготовки фахівця є готовність до професійної діяльності. Огляд словникових визначень підводить до висновку про те, що термін «підготовка» збагачує поняття «готовність»: підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки. Тому ідеологія термінів «підготовка» і «готовність» взаємопов'язані та взаємозумовлені.

В українських словниках готовність виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії [1–3].

Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості фахівця з кібербезпеки – це одна з найважливіших для загальної і педагогічної психології. Не

існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину [4–5].

Суть поняття готовності вимагає переосмислення його змісту і функцій на методологічному і експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні і психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів [6].

У своїх дослідженнях В.О. Сластьонін [7, с. 3] вважає готовність до професійної діяльності однією з базових характеристик особи соціального працівника. Вчений підкреслює особливу актуальність завдання формування готовності здобувачів освіти.

Заслугує на увагу думка М.Д. Левітова, який тлумачить готовність як цілісне виявлення особистості та пропонує розглядати її формування на основі інтеграції психічних станів і властивостей особистості [8]. На думку вченого, психічні стани становлять вагомий галузь внутрішнього світу людини і характеризують її психічну діяльність.

Професійна готовність визначається як закономірний цілеспрямований результат визначеної спеціальної професійної підготовки фахівців, його особистісно-мотиваційного ствердження, налаштованості на працю, уміння перемагати труднощі, їх освіту, самоосвіту, самовиховання, бажання досягти успіху і уміння долати перешкоди. Більшість дослідників вказують, що професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, активний діяльнісний стан особистості, певна складна її якість, що включає систему інтегрованих властивостей. Відповідно, такою готовністю регулюється професійна діяльність фахівця, забезпечується ефективність [9].

Вивчаючи проблеми готовності до професійної діяльності А.М. Прудка визначає, що дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [10].

Щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, можна розуміти по суті вибірково та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібер-

безпеки на етапі її підготовки до діяльності за фахом та виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а у подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій.

В контексті розкриття поняття критерію формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності проаналізуємо поняття «критерій».

В словнику української мови зазначається, що критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [11, с. 349].

В словнику іншомовних слів О.С. Мельничук трактує термін у двох напрямках. У першому він зазначає критерій як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. У другому – як мірило достовірності знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності [12, с. 432].

Слушною є думка В.В. Ягупова про те, що критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність [13]. Концептуальним доповненням окресленого трактування, є визначення В.П. Безпалька, згідно з яким вибір критеріїв слід підпорядковувати вимогам, які ставляться до нього: індивідуальність, систематичність, тематична спрямованість, об'єктивність, оптимальність, всебічність, дієвість і гуманність [14, с. 411–412].

Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель кількісної характеристики явища [15, с. 71]. В.В. Ягупов визначає, що «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність» [13, с. 411–412]. Автор наголошує, що вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставляться до нього: індивідуальність, систематичність, достатня кількість даних про оцінки, тематична спрямованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, оптимальність всебічності, дієвості та гуманності.

В нашому дослідженні поділяємо наукову позицію М.М. Монахової стосовно того, що критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. На думку автора, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін критерію, за допомогою якого можна дослідити наявність якості та судити про рівень її розвитку [16].

Схожим до розуміння критерія є поняття «показник», зокрема, в педагогічному словнику, де показник визначається як ознака чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу [17,

с. 149]. Проте, критерій є ширшим поняттям, ніж показник, і як характеристика педагогічного явища чи об'єкта, може мати кілька показників. У соціально-педагогічній діяльності показник передбачає якісно-оцінну характеристику стану об'єкта, його ознак, характеристик тощо. Показники є складовими критерія. Поняття «критерій» за сутністю є більш ширшим, ніж показник і може розкриватися, як через один, так і через цілу систему показників. Важливо те, що від вдалого вибору показника залежить повнота та об'єктивність обраного критерію [18].

У визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; на результативність, ефективність показників.

На основі теоретичного аналізу окреслимо критерії готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії готовності
бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності
в умовах освітньо-цифрового середовища

Критерії	Показники
А. Мотиваційний	– вмотивованість майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій; – розуміння потреб в удосконаленні систем захисту в межах кіберпростору; – чітке формулювання мети та завдань в процесі вивчення технологій інформаційної безпеки при розробці систем керування базами даних в умовах освітньо-цифрового середовища; – вмотивованість на самостійний вибір та повноцінне проходження спекурсів з програмування бізнес-систем, спрямованих на отримання навиків професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища; – самостимулювання щодо отримання результатів навчання в умовах освітньо-цифрового середовища.
В. Інтеграційний	– знання іноземних мов на професійному рівні; – знання основних принципів поєднання освітнього аудиторного процесу з навчанням із застосуванням дистанційних систем цифрового середовища; – уміння підібрати методи, програмні засоби для здійснення програмування, створення і реалізації продуктів віртуального простору; – знання основних правил підбору переліку інструментів щодо програмування або тестування програмного забезпечення.
С. Діяльнісно-операційний	– уміння відтворювати отримані знання в умовах освітньо-цифрового середовища у навчальному процесі та на практиці; – вміння відтворювати отримані знання при розробці безпечного програмного забезпечення; – уміння здійснювати програмні пошуки в разі потреби етичного хакінгу; – уміння формувати аналітичні здібності та здатність ділитися власнонабутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу на основі участі в комунікаційних цифрових середовищах; – уміння формувати продукти професійної діяльності – розробок, методик тощо; – уміння здійснювати аналіз шкідливого програмного забезпечення засобами цифрового простору.
Д. Творчий	– здійснення систематичного моніторингу власного навчального процесу в умовах освітньо-цифрового середовища; – здатність проектувати цифрового технологічного середовища з метою набуття компетентностей – здійснення технологічного процесу щодо створення освітнього контенту за певним запитом у відповідності до бажаної компетентності; – здійснення аналітики створеного контенту відповідно поставленим задачам; – апробація власних розробок та методик на міжнародному рівні.

На основі визначених критеріїв та показників окреслимо рівні сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності.

Рівень є мірою величини, розвитку, значущості чогось [19]. Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості

професійних компетентностей. Нами виокремлено чотири рівні такої готовності: початковий, середній, достатній та високий. Охарактеризуємо кожний.

Початковий рівень сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності закладає в основу слабку вмотивованість майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій, нечітке розуміння потреб в удосконаленні систем захисту в межах кіберпростору. Недостатня мотивація на самостійний вибір та повноцінне проходження спецкурсів з програмування бізнес-систем, спрямованих на отримання навиків професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища. Простежується незначне самостимулювання щодо отримання результатів навчання в умовах освітньо-цифрового середовища.

Середній рівень сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності включає ключові аспекти початкового рівня закладаючи в основу вмотивованість майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій, розуміння потреб в удосконаленні систем захисту в межах кіберпростору. Здатність до формулювання мети та завдань в процесі вивчення технологій інформаційної безпеки при розробці систем керування базами даних в умовах освітньо-цифрового середовища. В більшості випадках простежується самостимулювання щодо отримання результатів навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Розуміє потребу у вивченні іноземних мов на професійному рівні, знає основні принципи поєднання освітнього аудиторного процесу з навчанням із застосуванням дистанційних систем цифрового середовища. Іноді простежується раціональне уміння підібрати методи, програмні засоби для здійснення програмування, створення і реалізації продуктів віртуального простору. Слабкі знання основних правил підбору переліку інструментів щодо програмування або тестування програмного забезпечення.

Достатній рівень сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності включає ключові аспекти середнього рівня закладаючи в основу чітку вмотивованість майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій, розуміння потреб в удосконаленні систем захисту в межах кіберпростору. Простежується самостимулювання щодо отримання ре-

зультатів навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Має фрагментарні знання іноземних мов на професійному рівні, знає основні принципи поєднання освітнього аудиторного процесу з навчанням із застосуванням дистанційних систем цифрового середовища. Простежується раціональне уміння підібрати методи, програмні засоби для здійснення програмування, створення і реалізації продуктів віртуального простору. Є знання основних правил підбору переліку інструментів щодо програмування або тестування програмного забезпечення, уміння відтворювати отримані знання в умовах освітньо-цифрового середовища у навчальному процесі та на практиці. Недостатнє вміння відтворювати отримані знання при розробці безпечного програмного забезпечення та при здійсненні програмних пошуків в разі потреби етичного хакінгу. Простежуються уміння формувати аналітичні здібності та здатність ділитися власно-набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу на основі участі в комунікаційних цифрових середовищах. Але уміння формувати продукти професійної діяльності – розробок, методик тощо – є недостатнім. Іноді виявляється можливість здійснювати аналіз шкідливого програмного забезпечення засобами цифрового простору.

Високий рівень сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності включає ключові аспекти достатнього рівня закладаючи в основу чітку вмотивованість майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій, розуміння потреб в удосконаленні систем захисту в межах кіберпростору. Достатнє самостимулювання щодо отримання результатів навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Високі знання іноземних мов на професійному рівні, та знання основних принципів поєднання аудиторного процесу з навчанням в умовах цифрового середовища. Уміння якісно та результативно підібрати методи, програмні засоби для здійснення програмування, створення і реалізації продуктів віртуального простору, високі знання основних правил підбору переліку інструментів щодо програмування і тестування програмного забезпечення. Розробка безпечного програмного забезпечення та при здійсненні програмних пошуків в разі потреби етичного хакінгу, аналітичні здібності та здатність ділитися власно-набутими знаннями з іншими учасниками

навчального процесу на основі участі в комунікаційних цифрових середовищах. Сформоване уміння розробки продуктів професійної діяльності та здійснення аналізу шкідливого програмного забезпечення засобами цифрового простору. Простежується здійснення систематичного моніторингу власного навчального процесу в умовах освітньо-цифрового середовища та здатність проектувати цифрового технологічного середовища з метою набуття компетентностей. Наявність навичок для здійснення технологічного процесу щодо створення освітнього контенту за певним запитом у відповідності до бажаної компетентності та здійснення аналітики створеного контенту відповідно поставленим задачам. Здійснення на високому рівні апробації власних розробок та методик на міжнародному рівні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, готовність бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, представляє собою по суті вибірку та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібербезпеки на етапі її підготовки до діяльності за фахом та виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а у подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій. Критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Показники є складовими критерія.

Визначено критерії готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища. *Мотиваційний*, який характеризується вмотивованістю майбутніх бакалаврів з кібербезпеки на професійну підготовку та використання сучасних технологій та чітким формулюванням мети та завдань в процесі вивчення технологій інформаційної безпеки при розробці систем керування базами даних в умовах освітньо-цифрового середовища. *Інтеграційний* – характеризується знаннями основних принципів поєднання освітнього аудиторного процесу з навчанням із застосуванням дистанційних систем цифрового середовища та умінням підібрати методи, програмні засоби для здійснення програмування, створення і реалізації продуктів віртуального простору. *Діяльнісно-операційний* – характеризується умінням формувати аналітичні здібності та здатність ділитися власно-набутими знаннями з іншими учасниками навчального процесу на основі участі в комунікаційних

цифрових середовищах та здатністю формувати продукти професійної діяльності – розробок, методик тощо. *Творчий* – здатністю проектувати цифрового технологічного середовища з метою набуття компетентностей та умінням здійснювати технологічний процес щодо створення освітнього контенту за певним запитом у відповідності до бажаної компетентності.

На основі визначених критеріїв та показників окреслено рівні сформованості готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності: початковий, середній, достатній та високий.

Список бібліографічних посилань

1. Бацуровська І.В. (2015). Сутність показників, критеріїв та рівнів готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, 2015. №2. С. 11–15.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М.: Знание, 1971. Ч. 2.
3. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия. М.: Эксмо, 2008.
4. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ; Ірпін: Перун, 2005.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
6. Гуцан Т.Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchitliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov/>
7. Доценко Н.А. Дослідження критеріїв готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності. *Теорія прийняття рішень*. Ужгород, 2019. С. 219–220).
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ? 2005.
9. Кремень, В.Г. Энциклопедия освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008.
10. Кудрицкий А.В. (Ред.). Украинский Советский энциклопедический словарь (Т. III). Київ: Глав. ред. УСЭ, 1989.
11. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
12. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів. Київ, 1974.
13. Монахова М.М. Педагогическое проектирование-современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологии*, 2011. С. 5–7.
14. Плахотнюк Н.П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*, 2010. Ч. II. №5. С. 181–191.
15. Потапкіна Л.В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2015. №1. С. 198–207.
16. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2013.

17. Сластенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения. *Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология: материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. 9-11 октября*. Белгород: БГУ, 1996. С. 3-7.
 18. Словник української мови: в 11 томах. 1975. Т. 6.
 19. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002.
- References**
1. Batsurovskaya, I.V. (2015). The essence of indicators, criteria and levels of readiness of masters for educational and scientific activity in the conditions of mass open distance courses. *Collection of scientific works of the Kherson National Technical University*, 2: 11-15.
 2. Bepalko, V.P. (1971). Elements of learning process control theory. Moscow: Knowledge. Part 2.
 3. Brockhaus, F.A., & Efron, I.A. (2008). Illustrated Encyclopedic Dictionary. The modern version. Moscow: Exmo.
 4. Busel, W.T. (2005). A great explanatory dictionary of modern Ukrainian (with additions and supplements). Kyiv; Irpin: Perun.
 5. Goncharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Libid.
 6. Hutsan, T.G. (21 Apr 2018). Pedagogical conditions for forming the readiness of future teachers of economics to profile education of high school students. Retrived 09 Apr 2019, from <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umoviformuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>
 7. Dotsenko, N.A. (2019). Investigation of the criteria of future agri-engineers' readiness for professional activity. *Decision-making theory*. Uzhhorod. 219-220.
 8. Kojaspirova, G.M., Kojaspirov, A.Yu. (2005). Dictionary of Pedagogy. Moscow: MarT.
 9. Kremen, V.G. (2008). Encyclopedia of Education. Kyiv: Jurinkom Inter.
 10. Kudritsky, A.V. (Ed.). (1989). Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary. Kyiv: Chief ALL. Vol. III
 11. Levitov, N.D. (1964). On the psychological states of man. Moscow: Enlightenment.
 12. Melnichuk, O.S. (1974). Dictionary of foreign words. Kyiv.
 13. Monakhova, M.M. (2011). Pedagogical designing is a modern toolkit of didactic research. *School Technology*, 5-7.
 14. Plahotniuk, N.P. (2010). Criteria and indicators of future teachers' readiness to innovate. *Collection of scientific works of the Slavic State Pedagogical University*, II(5): 181-191.
 15. Potapkina, L.W. (2015). Readiness for professional activity as a psychological and pedagogical problem. *Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences* 1: 198-207.
 16. Prudka, L. (2013). Substantiation of formation of integrative readiness of future social workers for professional activity (PhD Dissertation). Theses. Kyiv.
 17. Slastenin, V.A. (1996). University Teacher Education: Problems and Solutions. *Professional-pedagogical culture: history, theory, technology: materials of the All-Union Scientific and Practical Conference*. October 9-11. Belgorod: BSU. 3-7.
 18. Dictionary of the Ukrainian Language: in 11 volumes. (1975) Vol. 6.
 20. Yagupov, V.V. (2002). Pedagogy: a textbook. Kyiv: Libid.

SAMOYLENKO Alexey,

PhD, associate professor,

Educational and Scientific Institute of Information Security of the Security Service of Ukraine

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF BACHELOR'S READINESS FOR CYBERSECURITY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Summary. Introduction. The article presents pedagogical analysis of the criteria, indicators and levels of formation of bachelors' degree in cybersecurity for professional activity. The concepts of "preparation" and "readiness" are analyzed. The definition of a bachelor's readiness for cybersecurity for professional activity has been clarified, which underlies the selective and projected activity of a bachelor's personality in cybersecurity at the stage of its preparation for professional activity and arises from the moment of defining the purpose of activity on the basis of conscious needs and motives, and further develops as a result of the development of plans, guidelines and models of future actions by the person. The scientific position regarding the term "criterion" is defined, which is a set of main indicators that reveal the norm, a higher level of development of the corresponding quality, and "indicator", which is a specific and typical manifestation of one of the essential sides of the criterion, by which it is possible to investigate the availability of quality and to judge the level of its development. On the basis of theoretical analysis, the criteria for the readiness of bachelors in cybersecurity for professional activity in the educational and digital environment are outlined. Motivational, which is characterized by the motivation of future bachelors in cybersecurity for professional training and use of modern technologies and a clear formulation of the purpose and tasks in the process of studying information

security technologies in the development of database management systems in the educational digital environment. Integration - is characterized by knowledge of the basic principles of combining the educational classroom process with training with the use of remote systems of digital environment and the ability to choose methods, software for programming, creation and implementation of virtual space products. Operational and Operational - is characterized by the ability to form analytical skills and the ability to share self-acquired knowledge with other participants in the educational process on the basis of participation in communication digital environments and the ability to form products of professional activity - development, techniques and more. Creative - the ability to design a digital technology environment for the acquisition of competencies and the ability to carry out the technological process of creating educational content on a specific request in accordance with the desired competence. On the basis of defined criteria and indicators, the levels of preparedness of cybersecurity bachelors for professional activity are outlined. Four levels are distinguished: beginner, intermediate, sufficient and high.

Keywords: criterion; indicator; level of readiness formation; bachelor of cybersecurity; professional readiness.

Одержано редакцією 22.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

КИВА Владислав Юрійович,

ад'юнкт наукового центру дистанційного навчання,

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

email: kyvavlad30101991@gmail.com

УДК 378.091.12.011.3-051:355]:316.77-047.22]:378.013.75(045)

**РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
ЩОДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ**

Представлено результати статистичного опрацювання даних формувального етапу педагогічного експерименту, зокрема наведено емпіричні дані щодо рівнів (низький, задовільний, достатній, високий) розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) викладачів СВО за її компонентами – ціннісно-мотиваційним, інтелектуальним, праксеологічним, інформаційно-технологічним і суб'єктивним. Діагностування здійснювалося за допомогою розробленого діагностичного інструментарію, зокрема розроблено: анкетування; тестування; квазіпрофесійні (професійні) теоретичні (практичні) завдання які погоджені з групою експертів. Отримані результати були представлені чотирма рівнями (низький, задовільний, достатній, високий), що відповідало визначенню рівня розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти. Аналіз результатів її розвиненості показує, що кількість викладачів з достатнім рівнем розвиненості ІКК зросла на 32,51% (108 викладачів), високим – на 28,21% (95 викладачів). Водночас, зменшилась кількість викладачів із низьким рівнем розвиненості ІКК на 42,47% (142 викладача), задовільний – на 18,25% (61 викладача). Отже, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту підтвердив якісні зміни числових значень відповідних показників та рівнів розвиненості ІКК викладачів СВО. Зіставлені результати емпіричних даних свідчать про ефективність впровадження в освітній процес на курсах підвищення кваліфікації професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання. У зв'язку з цим, наукова гіпотеза H_1 підтверджується, а H_0 спростовується.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність; формувальний етап; експеримент; рівні; розвиненість.

Постановка проблеми. Нині на всі сфери суспільного виробництва, у тому числі (т.ч.) на систему вітчизняної системи освіти суттєво впливають чинники інформаційного суспільства, насамперед інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які створюють сприятливі умови та обставини для надання громадянам широкого спектру освітніх послуг. Можна стверджувати, що вони суттєво її модернізують на всіх рівнях, у т.ч. і безпосередньо й СВО як складову державної системи освіти, що забезпечує підготовку офіцерів відповідно до освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Слід наголошувати, що СВО має

забезпечувати підготовку компетентних офіцерів, що буде безпосередньо сприяти боєздатності та боєготовності Збройних сил України.

В інформаційному суспільстві суттєвому покращенню професійної підготовки офіцерів можуть сприяти мережеві освітні дата-центри та сучасні ІКТ. Особливо важливим у цьому аспекті вбачається здатність викладачів СВО (далі – викладачів) комплексно їх використовувати відповідно до освітніх військово-професійних потреб курсантів (слухачів). У зв'язку з цим слід наголошувати, що їх інформаційно-комунікаційна підготовка має відповідати вимогам, з одного боку, інформаційного суспільства, а з іншого – військової сфери, яка широко використовує найсучасніші інформаційні технології. Відповідно педагогічний процес щодо розвитку та вдосконалення ІКК викладачів має бути динамічним, неперервним та інформаційно-технологічно насиченим, оскільки інформаційні технології в військовій сфері постійно та швидкими темпами оновлюються, вдосконалюються та розвиваються, особливо у військовій сфері.

У зв'язку з цим викладачам необхідно постійно підвищувати свою кваліфікацію (професійно-педагогічну компетентність) відповідно до змін, які відбуваються в інформаційному суспільстві та військовій сфері [1]. Так, в освітній процес на курсах підвищення кваліфікації була впроваджена професійно-орієнтована модель та методика розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання. Відповідно, виникає необхідність в об'єктивному підтвердженні або спростування їх ефективності, зокрема визначенні рівнів розвиненості ІКК викладачів як суб'єктів науково-педагогічної діяльності в системі військової освіти, а саме – якісних і кількісних характеристик стану її розвиненості після формувального етапу педагогічного експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел і дисертацій щодо ІКК різних фахівців показує, що наукові дослідження ведуться за такими проблемними напрямками: трактування ІКК (В. Биков, В. Вембр, А. Гуржій, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Спірін, А. Ferarri [2],

I. Gutierrez [3], M. Gisbert, F. Esteve [4], V. Larraz [5], R. Krumsvik [6] та ін.) та її формування (І. Тимофєєва, Г. Федорук, D. Schneckenberg, J. Wildt [7] та ін.) і розвиток (П. Грабовський, Г. Дегтярьова, А. Кочарян, Н. Сороко, F. Esteve [4], F. Carrera, J. Coiduras [8] та ін.).

Однак, поза увагою науковців залишається проблема ІКК саме викладачів системи військової освіти, зокрема з'ясування сучасного стану її сформованості та обґрунтування необхідності розвитку.

Мета статті – аналіз та узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту щодо розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти та з'ясування її рівнів.

Результати дослідження. Для підтвердження ефективності впровадження в освітній процес на курсах підвищення кваліфікації професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання був проведений формувальний етап педагогічного експерименту з врахуванням послідовного способу доказу наукової (статистичної) гіпотези.

Відповідно, було проведено порівняння отриманих емпіричних даних вибіркової сукупності викладачів системи військової освіти, яка виступала в ролі КГ та ЕГ за розробленими критеріями та показниками

діагностування їх ІКК [9] до та після формувального етапу педагогічного експерименту.

Вхідне та вихідне її діагностування здійснювалося за допомогою розробленого діагностичного інструментарію, зокрема розроблено: анкетування; тестування; квазіпрофесійні (професійні) теоретичні (практичні) завдання які погоджені з групою експертів. Отримані результати були представлені чотирма рівнями (низький, задовільний, достатній, високий), що відповідало визначеним рівням розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти.

Відповідно, проаналізуємо динаміку розвитку ІКК викладачів системи військової освіти ЕГ за усіма її компонентами до та після формувального етапу педагогічного експерименту.

Так, розвиненість ІКК викладачів системи військової освіти за ціннісно-мотиваційним компонентом показано в табл. 1. та рис. 1. Відповідно бачимо, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості викладачів із достатнім (156 викладачів – 46,70%) та високим (141 викладач – 42,49%) рівнем розвиненості їх ціннісно-мотиваційного компонента. Крім того, помітна позитивна динаміка щодо зменшення низького (16 викладачів – 4,80%) та задовільного (20 викладачів – 6,01%) рівня розвиненості відповідно.

Таблиця 1

Динаміка розвиненості
ціннісно-мотиваційного компонента ІКК викладачів до та після
формувального етапу педагогічного експерименту

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Цінності науково-педагогічної діяльності із використанням ІКТ	низький	53	15,92	17	5,11	36 (10,81%)
	задовільний	161	48,35	19	5,71	142 (42,64%)
	достатній	78	23,42	157	47,15	-79 (-23,73%)
	високий	41	12,31	140	42,03	-99 (-29,72%)
2. Мотивація до розвитку ІКК	низький	151	45,35	15	4,50	136 (40,85%)
	задовільний	76	22,82	21	6,31	55 (16,51%)
	достатній	45	13,51	154	46,25	-109 (-32,74%)
	високий	61	18,32	143	42,94	-82 (-24,62%)
Ціннісно-мотиваційний компонент	низький	102	30,63	16	4,80	86 (25,83%)
	задовільний	119	35,59	20	6,01	99 (29,58%)
	достатній	61	18,47	156	46,70	-95 (-28,23%)
	високий	51	15,32	141	42,49	-90 (-27,17%)
Кількість викладачів = 333						

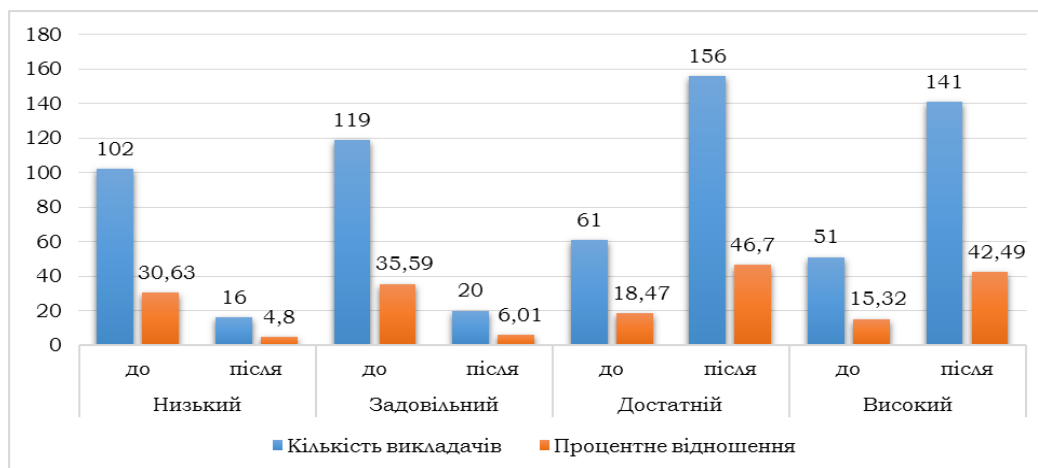


Рис. 1. Рівні розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента ІКК викладачів до та після формуального етапу педагогічного експерименту

Розвиненість ІКК викладачів системи військової освіти за інтелектуальним компонентом показано в табл. 2. та рис. 2. Відповідно бачимо, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості викладачів із достатнім (158 викладача – 47,50%) та висо-

ким (141 викладача – 42,14%) рівнем розвиненості їх інтелектуального компонента. Крім того, помітна позитивна динаміка щодо зменшення низького (16 викладачів – 4,85%) та задовільного (18 викладачів – 5,51%) рівня розвиненості відповідно.

Таблиця 2

Динаміка розвиненості інтелектуального компонента ІКК викладачів до та після формуального етапу педагогічного експерименту

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Знання теорії ІКТ	низький	162	48,65	16	4,80	146 (43,85%)
	задовільний	80	24,02	22	6,61	58 (17,41%)
	достатній	53	15,92	163	48,95	-110 (-33,03%)
	високий	38	11,41	132	39,64	-94 (-28,23%)
2. Знання теоретичних основ аналізу та прийняття рішень з використанням ІКТ у військовій сфері	низький	130	39,04	17	5,11	113 (33,93%)
	задовільний	94	28,23	14	4,20	80 (24,03%)
	достатній	60	18,02	151	45,35	-91 (-27,33%)
	високий	49	14,71	151	45,35	-102 (-30,64%)
3. Знання технологій моделювання з використанням ІКТ процесів (явищ) у викладанні загальновійськових і військово-спеціальних дисциплін	низький	163	48,95	19	5,71	144 (43,24%)
	задовільний	74	22,22	17	5,11	57 (17,11%)
	достатній	57	17,12	156	46,85	-99 (-29,73%)
	високий	39	11,71	141	42,34	-102 (-30,63%)
4. Знання теоретичних положень кібербезпеки у процесі використання ІКТ у викладанні загальновійськових і військово-спеціальних дисциплін	низький	180	54,05	20	6,01	160 (48,04%)
	задовільний	47	14,11	19	5,71	28 (8,4%)
	достатній	70	21,02	160	48,05	-90 (-27,03%)
	високий	36	10,81	134	40,24	-98 (-29,43%)

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
5. Знання сучасних апаратно-програмних засобів	низький	197	59,16	13	3,90	184 (55,26%)
	задовільний	37	11,11	20	6,01	17 (5,1%)
	достатній	47	14,11	161	48,35	-114 (-34,24%)
	високий	52	15,62	139	41,74	-87 (-26,12%)
6. Знання технологій розроблення програмних засобів згідно з конкретною методикою викладання	низький	179	53,75	12	3,60	167 (50,15%)
	задовільний	76	22,82	18	5,41	58 (17,41%)
	достатній	46	13,81	158	47,45	-112 (-33,64%)
	високий	32	9,61	145	43,54	-113 (-33,93%)
Інтелектуальний компонент	низький	169	50,60	16	4,85	153 (45,75%)
	задовільний	68	20,42	18	5,51	50 (14,91%)
	достатній	55	16,67	158	47,50	-103 (-30,83%)
	високий	41	12,31	141	42,14	-100 (-29,83%)
Кількість викладачів = 333						

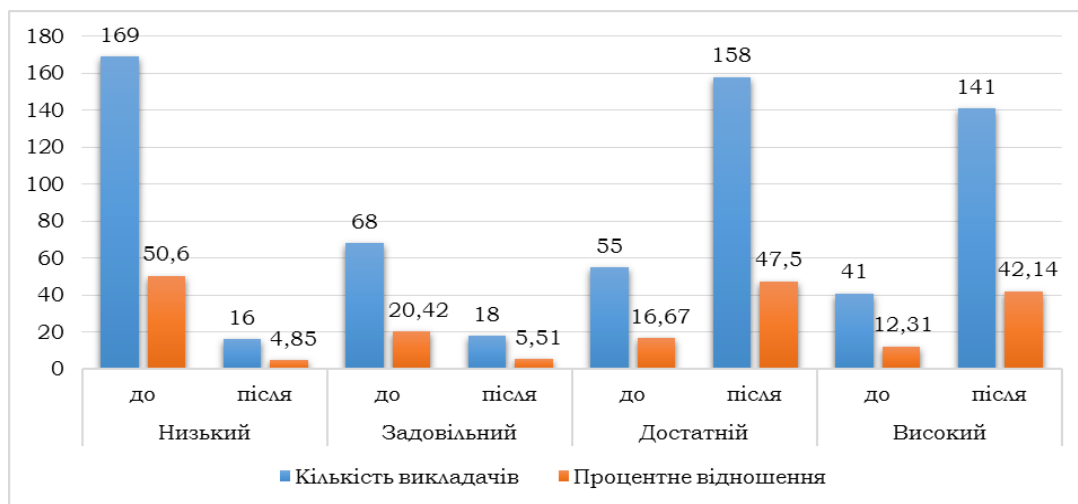


Рис. 2. Рівні розвиненості інтелектуального компонента ІКК викладачів до та після формувального етапу педагогічного експерименту

Розвиненість ІКК викладачів системи військової освіти за праксеологічним компонентом показано в табл. 3. та рис. 3. Відповідно бачимо, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості викладачів із достатнім (153 викладача – 45,95%) та високим (143 викладача – 42,79%) рівнем

розвиненості їх праксеологічного компонента. Крім того, помітна позитивна динаміка щодо зменшення низького (16 викладачів – 4,80%) та задовільного (21 викладачів – 6,46%) рівня розвиненості відповідно.

**Динаміка розвиненості
праксеологічного компонента ІКК викладачів до та після
формульовального етапу педагогічного експерименту**

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Здатність використовувати ІКТ	низький	138	41,44	19	5,71	119 (35,73%)
	задовільний	72	21,62	20	6,01	52 (15,61%)
	достатній	65	19,52	134	40,24	-69 (-20,72%)
	високий	58	17,42	160	48,05	-102 (-30,63%)
2. Здатність розробляти та використовувати сучасні апаратно-програмні засоби та їх перевірка на кібернетичні вразливості	низький	157	47,15	13	3,90	144 (43,25%)
	задовільний	80	24,02	23	6,91	57 (17,11%)
	достатній	50	15,02	172	51,65	-122 (-36,63%)
	високий	46	13,81	125	37,54	-79 (-23,73%)
Праксеологічний компонент	низький	148	44,29	16	4,80	132 (39,49%)
	задовільний	76	22,82	21	6,46	55 (16,36%)
	достатній	57	17,27	153	45,95	-96 (-28,68%)
	високий	52	15,62	143	42,79	-91 (-27,17%)
Кількість викладачів = 333						

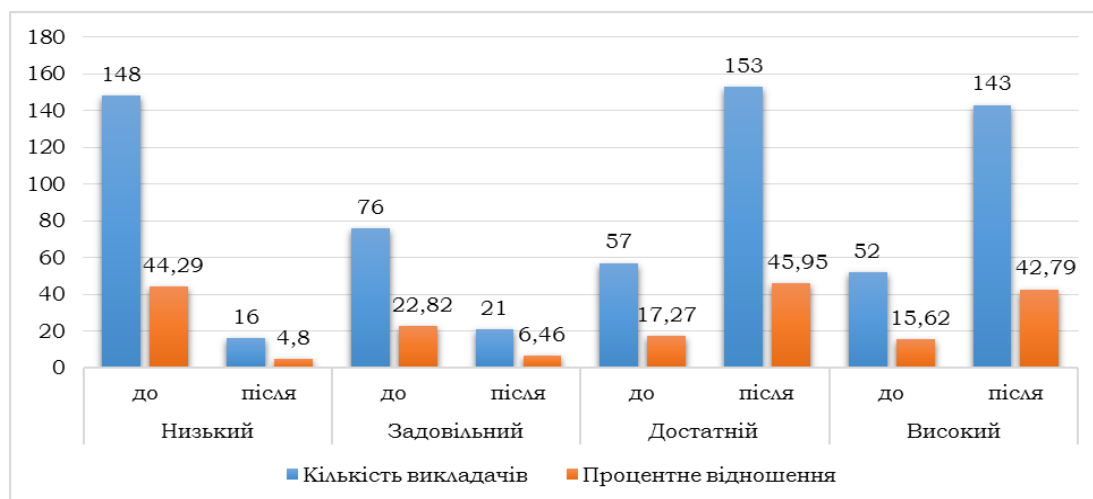


Рис. 3. Рівні розвиненості праксеологічного компонента ІКК викладачів до та після формульовального етапу педагогічного експерименту

Розвиненість ІКК викладачів системи військової освіти за інформаційно-технологічним компонентом показано в табл. 4. та рис. 4. Відповідно бачимо, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості викладачів із достатнім (181 викладач – 54,35%) та високим (121 викладач –

36,44%) рівнем розвиненості їх інформаційно-технологічного компонента. Крім того, помітна позитивна динаміка щодо зменшення низького (12 викладачів – 3,60%) та задовільного (19 викладачів – 5,61%) рівня розвиненості відповідно.

Таблиця 4

Динаміка розвиненості
інформаційно-технологічного компонента ІКК викладачів
до та після формульовального етапу педагогічного експерименту

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Здатність використовувати ІКТ у науково-педагогічній діяльності	низький	141	42,34	12	3,60	129 (38,74%)
	задовільний	100	30,03	16	4,80	84 (25,23%)
	достатній	43	12,91	182	54,65	-139 (-41,74%)
	високий	49	14,71	123	36,94	-74 (-22,23%)
2. Здатність синтезувати різні програмні засоби для підвищення ефективності викладання загальношкільських і військово-спеціальних дисциплін	низький	160	48,05	10	3,00	150 (45,05%)
	задовільний	68	20,42	15	4,50	53 (15,92%)
	достатній	63	18,92	177	53,15	-114 (-34,23%)
	високий	42	12,61	131	39,34	-89 (-26,73%)
3. Здатність розробляти інформаційні програмні засоби для використання у викладанні конкретних загальношкільських і військово-спеціальних дисциплін	низький	160	48,05	14	4,20	146 (43,85%)
	задовільний	84	25,23	25	7,51	59 (17,72%)
	достатній	60	18,02	184	55,26	-124 (-37,24%)
	високий	29	8,71	110	33,03	-81 (-24,32%)
Інформаційно-технологічний компонент	низький	154	46,15	12	3,60	142 (42,55%)
	задовільний	84	25,23	19	5,61	65 (19,62%)
	достатній	55	16,62	181	54,35	-126 (-37,73%)
	високий	40	12,01	121	36,44	-81 (-24,43%)
Кількість викладачів = 333						

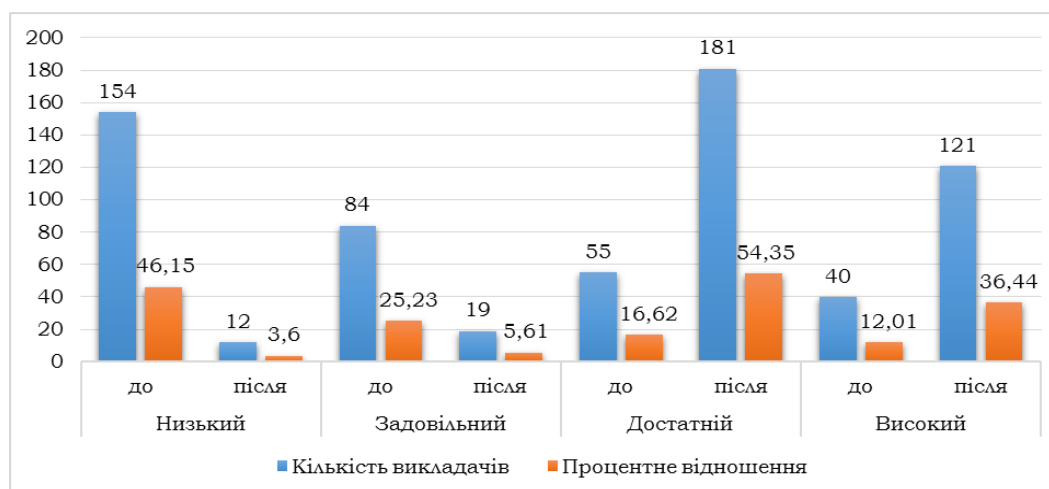


Рис. 4. Рівні розвиненості інформаційно-технологічного компонента ІКК викладачів до та після формульовального етапу педагогічного експерименту

Розвиненість ІКК викладачів системи військової освіти за суб'єктивним компонентом показано в табл. 5. та рис. 5. Відповідно бачимо, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості викладачів із достатнім (154 викладача – 46,25%) та високим (147

викладачів – 44,14%) рівнем розвиненості їх суб'єктивного компонента. Крім того, помітна позитивна динаміка щодо зменшення низького (16 викладачів – 4,80%) та задовільного (16 викладачів – 4,80%) рівня розвиненості відповідно.

Таблиця 5

**Динаміка розвиненості
суб'єктивного компонента ІКК викладачів до та після
формульовального етапу педагогічного експерименту**

Зміст	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Науково-педагогічна суб'єктність в інформаційно-му суспільстві	низький	222	66,67	17	5,11	205 (61,56%)
	задовільний	46	13,81	14	4,20	32 (9,61%)
	достатній	32	9,61	151	45,35	-119 (-35,74%)
	високий	33	9,91	151	45,35	-118 (-35,44%)
2. Здатність до самооцінювання як суб'єкта інформаційно-аналітичної діяльності в межах реалізації функцій викладача конкретних загальновійськових і військово-спеціальних дисциплін	низький	201	60,36	15	4,50	186 (55,86%)
	задовільний	58	17,42	18	5,41	40 (12,01%)
	достатній	29	8,71	157	47,15	-128 (-38,44%)
	високий	45	13,51	143	42,94	-98 (-29,43%)
Суб'єктний компонент	низький	212	63,51	16	4,80	196 (58,71%)
	задовільний	52	15,62	16	4,80	36 (10,82%)
	достатній	30	9,16	154	46,25	-124 (-37,09%)
	високий	39	11,71	147	44,14	-108 (-32,43%)
Кількість викладачів = 333						

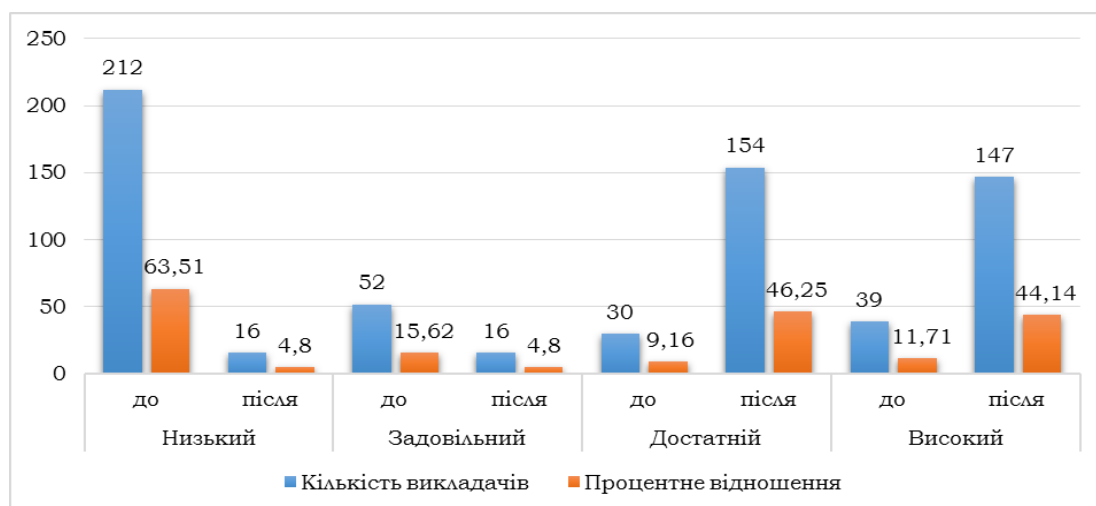


Рис. 5. Рівні розвиненості суб'єктивного компонента ІКК викладачів до та після формульовального етапу педагогічного експерименту

Таким чином, на основі обрахування статистичних даних щодо розвиненості компонентів ІКК викладачів було отримано зведені результати їх рівнів (табл. 6, рис. 6), зокрема, 4,57% (15 викладачів)

складає низький рівень, 5,68% (19 викладачів) – задовільний, 48,15% (160 викладачів) – достатній і 41,60% (139 викладачів) – високий.

Таблиця 6

**Динаміка розвиненості
ІКК викладачів до та після формуального етапу педагогічного експерименту**

Компоненти	Рівні	Експеримент				Різниця
		констатувальний		формувальний		
		до		після		
		осіб	%	осіб	%	
1. Ціннісно-мотиваційний	низький	102	30,63	16	4,80	86 (25,83%)
	задовільний	119	35,59	20	6,01	99 (29,58%)
	достатній	61	18,47	156	46,70	-95 (-28,23%)
	високий	51	15,32	141	42,49	-90 (-27,17%)
2. Інтелектуальний	низький	169	50,60	16	4,85	153 (45,75%)
	задовільний	68	20,42	18	5,51	50 (14,91%)
	достатній	55	16,67	158	47,50	-103 (-30,83%)
	високий	41	12,31	141	42,14	-100 (-29,83%)
3. Праксеологічний	низький	148	44,29	16	4,80	132 (39,49%)
	задовільний	76	22,82	21	6,46	55 (16,36%)
	достатній	57	17,27	153	45,95	-96 (-28,68%)
	високий	52	15,62	143	42,79	-91 (-27,17%)
4. Інформаційно-технологічний	низький	154	46,15	12	3,60	142 (42,55%)
	задовільний	84	25,23	19	5,61	65 (19,62%)
	достатній	55	16,62	181	54,35	-126 (-37,73%)
	високий	40	12,01	121	36,44	-81 (-24,43%)
5. Суб'єктний	низький	212	63,51	16	4,80	196 (58,71%)
	задовільний	52	15,62	16	4,80	36 (10,82%)
	достатній	30	9,16	154	46,25	-124 (-37,09%)
	високий	39	11,71	147	44,14	-108 (-32,43%)
Розвиненість ІКК	низький	157	47,04	15	4,57	142 (42,47%)
	задовільний	80	23,93	19	5,68	61 (18,25%)
	достатній	52	15,64	160	48,15	-108 (-32,51%)
	високий	44	13,39	139	41,60	-95 (-28,21%)
Кількість викладачів = 333						

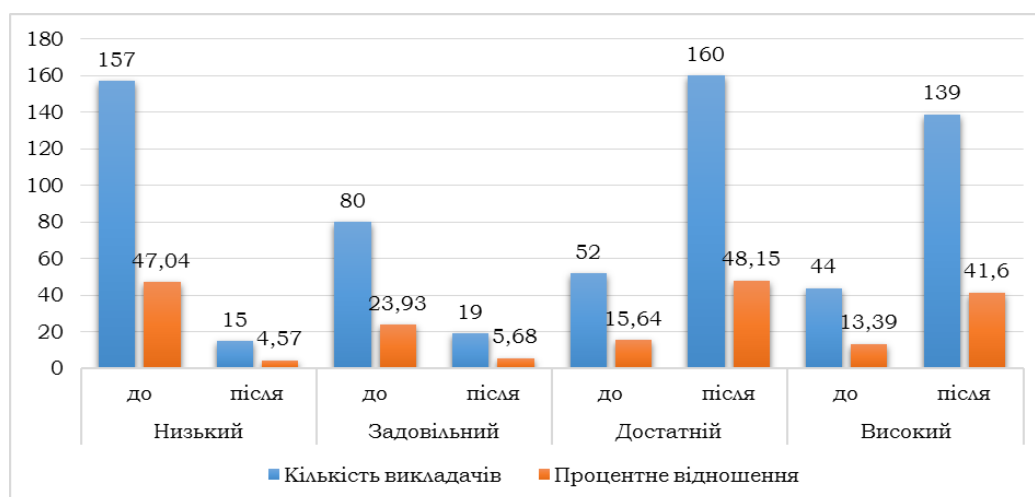


Рис. 6. Рівні розвиненості ІКК викладачів до та після формувального етапу педагогічного експерименту

Отже, за результатами формувального етапу експерименту (рис. 6) спостерігається позитивна динаміка розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання. Відсоток викладачів, у яких розвиненість їх ІКК сягнула достатнього та високого рівнів, збільшився.

Так, після впровадження та апробації в освітньому процесі на курсах підвищення кваліфікації професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК кількість викладачів з достатнім рівнем розвиненості ІКК зросла на 32,51% (108 викладачів), високим – на 28,21% (95 викладачів).

Водночас, зменшилась кількість викладачів із низьким рівнем розвиненості ІКК на 42,47% (142 викладача), задовільний – на 18,25% (61 викладача).

Відтак, результативність професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК підтверджується підвищенням рівня розвиненості ІКК у більшості викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання, які на початку формувального етапу експерименту мали нижчі показники їх рівнів розвиненості.

Крім того, постає завдання щодо підтвердження або спростування статистичної (наукової) гіпотези, а саме з'ясування достовірності отриманих емпіричних даних, а не просто випадкового збігу обставин.

Відповідно, для початку сформулюємо наші гіпотези (табл. 7–8) щодо розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання.

Таблиця 7

Статистична гіпотеза

Загальне формування статистичної гіпотези	–	відмінності між вибірковою сукупністю до та після проведення формувального етапу педагогічного експерименту є;
H_0	–	відмінності у дослідженій вибірковій сукупності до та після проведення формувального етапу педагогічного експерименту не виявлено;
H_1	–	відмінності у дослідженій вибірковій сукупності до та після проведення формувального етапу педагогічного експерименту виявлені.

Таблиця 8

Наукова гіпотеза

Загальне формування наукової гіпотези	–	розвиток ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання буде ефективним за умови впровадження професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК, а саме підтвердження статистичної гіпотези H_1 експериментального дослідження;
H_0	–	розвиток ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання не є ефективним за умови підтвердження статистичної гіпотези H_0 ;
H_1	–	розвиток ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання є ефективним за умови підтвердження статистичної гіпотези H_1 .

У зв'язку з цим, підтвердження або спростування статистичної гіпотези експериментального дослідження (статистичного рішення) проходило такі етапи:

1. Формулювання статистичної гіпотези H_0 і H_1 .

2. Визначення об'єму вибіркової сукупності респондентів для експериментального дослідження.

3. Вибір відповідно рівня значущості або ймовірності спростування H_0 статистичної гіпотези. Це може бути величина менша або дорівнювати 0,05 (5% рівень значущості). Залежно від важливості дослідження можна обрати рівень значущості в 0,1 або навіть 0,001.

4. Вибір статистичного методу перевірки гіпотези, безпосередньо залежного від того, як способом вирішується науково-педагогічне завдання в межах експериментального дослідження.

5. Обчислення необхідного емпіричного значення за експериментальними даними відповідно до обраного статистичного методу перевірки гіпотези.

6. Визначення критичних значень відповідно до обраного статистичного методу перевірки гіпотези з врахування рівня значущості для $p=0,05$ і для $p=0,01$.

7. Побудова осі значущості відповідно до критичних та емпіричних значень обраного статистичного методу перевірки гіпотези $G_{емп}$.

8. Формулювання висновків прийнятого статистичного рішення (вибір відповідної статистичної гіпотези H_0 або H_1).

Відповідно, для обчислення емпіричних даних педагогічного експерименту був використаний статистичний критерій G-знаків [10].

Так, критерій G-знаків використовується для порівняння стану деяких властивостей (ознак) у членів двох залежних вибірок на основі діагностування. Відповідний критерій відносять до непараметричних критеріїв статистичного аналізу даних і використовують виключно для зв'язаних вибірок. Критерій G-знаків дозволяє встановити, наскільки змінюються величини відповідних властивостей (ознак) при повторному діагностуванні зв'язаної вибірки.

Варто зазначити, що при обчисленні статистичних даних використовують поняття зсув, тобто зсувом є величина різниці між значеннями відповідних властивостей (ознак) одного й того ж учасника до та після формувального етапу педагогічного експерименту.

Слід наголошувати, що критерій G-знаків призначений для встановлення змін значень властивостей (ознак) при повторному діагностуванні зв'язаної вибірки в сторону збільшення або зменшення.

Виходячи із вище сказаного введемо два необхідних позначення:

1. Сума зсувів, яка є найбільшою, називається типовим зсувом і позначається літерою n . Типовий зсув використовується при роботі з відповідною таблицею для цього критерія, у якій представлені критичні значення ($G_{кр}$) 5% і 1% рівнів значущості зазначеного критерія.

2. Сума зсувів, яка є найменшою, тобто має нетиповий зсув, позначається $G_{емп}$. Значення $G_{емп}$ розміщується на осі значущості.

Відповідний приклад результату обчислення статистичних даних наведений на рис. 7, де за результатом розміщення $G_{емп}$ на осі значущості не потрапило в зону значущості.

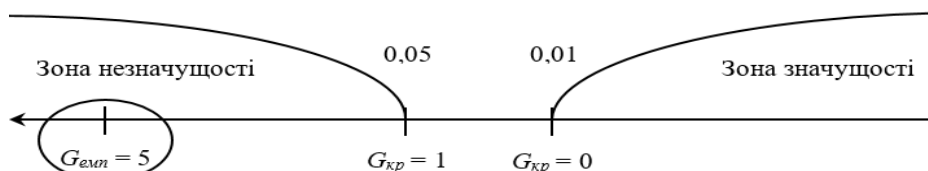


Рис. 7. Вісь значущості для критерія G-знаків

Відмітимо, що в даному прикладі вісь значущості представлена в перевернутому вигляді. Нульова відмітка знаходиться з права, а числовий ряд збільшується в протилежну сторону. Ця особливість обґрунтована тим, що наявність нетипових зсувів зменшується ймовірністю статистичної достовірності сумарного зсуву. Такий вигляд розташування осі значущості достовірний для T-критерія Вілкоксона, критерія Макнамари та U-критерія Манна-Уїтні.

Так, у 2020 році за результатом навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачів системи військової освіти за дистанційною формою навчання було обчислено така кількість зсувів: нульових – 0; позитивних – 333, негативних – 0.

Так, отримуємо виключно позитивні зсуви, тобто вони будуть типовими, а $n=333$. Нетипових зсувів (негативних) – 0, відповідно $G_{емп}=0$.

Відповідно до [11] знайдемо критичні значення за величиною типового зсуву, у нашому випадку для $n=333$.

Маємо $G_{\text{емп}} = \begin{cases} 135 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 129 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$, тобто при рівні значущості у 5% сума нетипових зсувів немає перевищувати 135, а при рівні значущості 1% – 129.

В даному випадку $G_{\text{емп}}=0$, тобто $G_{\text{емп}} \leq G_{\text{кр}}$. Відповідно статистична гіпотеза H_0 спростовується та підтверджується H_1 ($p \leq 0,01$).

Висновки. Отже, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту підтвердив якісні зміни числових значень відповідних показників та рівнів розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти. Зіставлені результати емпіричних даних свідчать про ефективність впровадження в освітній процес на курсах підвищення кваліфікації професійно-орієнтованої моделі та методики розвитку ІКК викладачів системи військової освіти у процесі дистанційного навчання. У зв'язку з цим, наукова гіпотеза H_1 підтверджується, а H_0 спростовується.

Таким чином, якісні зміни відповідних показників та рівнів розвиненості ІКК викладачів системи військової освіти не є випадковим збігом обставин, що підтверджується відповідними обчисленнями наведеними вище.

Список бібліографічних посилань

1. Kyva V.Y. The development of information and communication competence of teachers of the system of military education as a methodological problem. *Adaptive management: theory and practice. Series Pedagogy*, 2018. №5(9), pp. 1–20. Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/20/17>.
2. Ferrari, A. Digital competence in practice: An analysis of frameworks, 2012. 95 p.
3. Porlán G., Isabel, et al. Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación, 2011. 598 p.
4. Mon E., Cervera G., M. La competencia digital de los estudiantes universitarios: Definición conceptual y análisis de cinco instrumentos para su evaluación, 2012. 65 p.
5. Rada L., V. *La competencia digital a la Universitat* (Doctoral dissertation, Universitat d'Andorra), 2013. 313 p.
6. Krumsvik, R.J. Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 2011. pp. 39–51.
7. Schneckenberg D., & Wildt J. Understanding the concept of ecompetence for academic staff. *The challenge of ecompetence in academic staff development*, 2006. pp. 29–35.

8. Carrera X., & Coiduras R.J.L. Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Red-U: Revista de docencia universitaria*, 2012, vol. 10, num. 2, 2012. pp. 273–298.
9. Ягупов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання: теорія, методика і практика використання ІКТ в освіті*, 2019. Том 71, № 3. С. 248–266. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916>.
10. Dixon W.J., Mood A.M. A method for obtaining and analyzing sensitivity data. *Journal of the American Statistical Association*, 1948. № 43(241). P. 109–126.
11. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. Укладач: М. М. Горонескуль. Харків: УЦЗУ, 2009. 90 с.

References:

1. Kyva, V.Y. (2018). The development of information and communication competence of teachers of the system of military education as a methodological problem. *Adaptive management: theory and practice. Series Pedagogy*, 5(9): 1–20. Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/20/17>.
2. Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks.
3. Porlán, G.I. (2011). Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación (Doctoral dissertation), Universitat Rovira i Virgili (in Esp.).
4. Mon, E.F., Cervera, G.M. (2012). La competencia digital de los estudiantes universitarios: Definición conceptual y análisis de cinco instrumentos para su evaluación (in Esp.).
5. Rada, L.V. (2013). La competencia digital a la Universitat (Doctoral dissertation), Universitat d'Andorra (in Esp.).
6. Krumsvik, R.J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1): 39–51.
7. Schneckenberg, D., & Wildt, J. (2006). Understanding the concept of ecompetence for academic staff. *The challenge of ecompetence in academic staff development*, 29–35.
8. Carrera, X., Coiduras, R.J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Red-U: Revista de docencia universitaria*, 10(2): 273–298 (in Esp.).
9. Yahupov, V.V., Kyva, V.Y. (2019). Criteria and indicators of information and communication competence diagnostics development of teachers in the system of military education. *Information Technologies and Learning Tools*, 71(3): 248–266. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2916>.
10. Dixon, W.J., Mood, A.M. (1948). A method for obtaining and analyzing sensitivity data. *Journal of the American Statistical Association*, № 43(241): 109–126.
11. Horoneskul, M.M. (2009). Tables of functions and critical distribution points. Sections: Probability Theory. Mathematical statistics. Mathematical methods in psychology. In M.M. Goroneskul (Comp.) Kharkiv: University of Civil Defense of Ukraine.

KYVA Vladyslav,

adjunct of the scientific center of distance learning,
National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi**THE RESULTS OF THE FORMATIVE STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT
ON THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY
OF TEACHERS OF THE MILITARY EDUCATION SYSTEM**

Summary. Introduction. Nowadays, teachers of the military education system (MES) need to constantly improve their qualifications (professional and pedagogical competence) in line with the changes taking place in the information society and the military sphere. Thus, a vocational-oriented model and methodology for the development of IKC teachers of the military education system in the process of distance learning was introduced in the educational process at the advanced training courses. Accordingly, there was a need for objective confirmation or refutation of their effectiveness, in particular the determination of the levels of development of teachers of ICC as subjects of scientific and pedagogical activity in the MES, namely - qualitative and quantitative characteristics of its development status after the formative stage of pedagogical experiment. Therefore, the study presents the results of the statistical processing of the data of the formative stage of the pedagogical experiment, in particular the empirical data on the levels (low, satisfactory, sufficient, high) of the development of information and communication competence (ICC) of teachers of the MES by its components - value-motivational, motivational and motivational, information technology and subject. Diagnosis was carried out with the help of the developed diagnostic tools, in particular the following were developed: questionnaires; testing; quasi-professional (professional) theoretical (practical) tasks that are agreed with a panel of

experts. The results obtained were presented at four levels (low, satisfactory, sufficient, high), which corresponded to the defined levels of development of the military education system teachers. The analysis of the results of its development shows that the number of teachers with a sufficient level of development of IKC has increased by 32,51% (108 teachers), high - by 28,21% (95 teachers). At the same time, the number of teachers with a low level of development of IKCs decreased by 42,47% (142 teachers), satisfactory - by 18,25% (61 teachers). Therefore, the analysis of the results of the forming stage of the pedagogical experiment confirmed the qualitative changes in the numerical values of the relevant indicators and levels of development of the ICC of teachers of the MES. The comparative results of empirical data show the effectiveness of the introduction of vocationally oriented models and methods of development of the military education system teachers in the process of distance learning into the educational process. In this regard, the scientific hypotheses H_1 is confirmed and H_0 is refuted.

Keywords: information and communication competence; forming stage; experiment; levels; development.

Одержано редакцією 18.01.2020
Прийнято до публікації 06.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-146-150
ORCID 0000 0010 0111 0125

ХАРЧЕНКО Інна Іванівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри державно правових дисциплін та українознавства,
Сумський національний аграрний університет
e mail: selen0111@gmail.com

ORCID 0000 0002 3401 3251

УДОВИЧЕНКО Ольга Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри інформатики,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
e mail: udovich_olga@fizmatsspu.sumy.ua

УДК 378.018.8:33.051]316.77(045)

**РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ**

Статтю присвячено розкриттю практичних аспектів формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки. У країнах із розвинутими освітніми системами становлення та розвиток професійної культури фахівця пов'язують передусім із формуванням комунікативної культури, яка відображає не лише досконале володіння мовою на вербальному й невербальному рівнях, а й здатність спілкуватися, дотримуючись певних морально етичних норм з урахуванням психологічних особливостей співрозмовника. З огляду на це культуру професійної комунікації доцільно розглядати як одну з головних компонент професійної культури фахівців. Тому є потреба розробити та експериментально обґрунтувати модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО під час вивчення фахових дисциплін з опорою на цифрові технології. Мета статті – представити кількісний та якісний аналіз результатів формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі

професійної підготовки з опорою на цифрові технології. Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався протягом 2017–2019 рр. При цьому досліджувалася взаємодія компонентів моделі формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки для доведення її ефективності. Під час визначення рівнів сформованості культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі професійної підготовки ми спиралися на такі показники, як рівень мотивації та особистісно ціннісне ставлення (ціннісно мотиваційний критерій), обсяг знань (когнітивний критерій), рівень мовної та мовленнєвої підготовленості (діяльнісний критерій), рівень самоаналізу і знання основ професійного спілкування та психології спілкування (поведінково-мовленнєвий критерій).

Ключові слова: культура професійної комунікації; майбутні фахівці з економіки; інформаційно освітнє середовище; модель формування; педагогічний експеримент; аграрний заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, де спостерігаються тенденції віртуалізації усіх сфер життєдіяльності людини, науковці відзначають важливість якісної комунікації в соціумі, що актуалізує проблему формування у особи культури комунікації як особистісної, так і професійної. Процес комунікації охоплює не тільки обмін інформацією, а й сприйняття та розуміння інших учасників комунікативного процесу і на цій основі вироблення єдиної лінії комунікативної взаємодії. Проте, володіючи лише нормами літературної мови, майбутній фахівець, наприклад, у галузі економіки, не досягне бажаних результатів співпраці, адже в процесі переговорів йому часто доведеться чути специфічні для економіки терміни (дефляція, ревальвація, операційний важіль, калькуляція тощо), а іноді й сленг (платіжка, кредиторка, дебеторка тощо).

З огляду на підвищені вимоги сучасного ринку праці до економістів, що зумовлені рівнем розвитку науково технічного прогресу, рівнем економічного розвитку країни, темпами інфляції, рівнем конкуренції, політичною нестабільністю та соціально культурними факторами, особливого значення набуває культура професійної комунікації (КПК) фахівця з економіки як складова його загальної професійної культури.

Концептуальні засади розвитку КПК ґрунтуються на положеннях міжнародних («Меморандум освіти протягом життя», 2000 р. [1], Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003 р. [2]) та загальнодержавних документів (Закони України «Про освіту», 2017 р. [3], «Про вищу освіту», 2014 р. [4], Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України», 2018 р. [5], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [6], Концепція освіти дорослих в Україні, 2011 р. [7], «Про професійний розвиток працівників», 2012 р. [8]).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що КПК не була ще предметом спеціального дослідження, не мала всебічного наукового висвітлення, а розглядалася лише фрагментарно, причому акцент здійснювався на окремих аспектах (комунікативна, лінгвістична, інформаційна тощо): М.І. Лісовий [9] (формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників), Н.С. Назаренко [10] (формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців), В.Я. Чорній [11] (формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово економічної сфери), В.П. Черевко [12] (формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера), І.Д. Ярошук [13] (підготовка майбутніх економістів до про-

фесійного спілкування). Разом з тим, виникла потреба розробити та експериментально обґрунтувати модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО під час вивчення фахових дисциплін з опорою на цифрові технології.

Мета статті. Представити кількісний та якісний аналіз результатів формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі професійної підготовки з опорою на цифрові технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами аналізу проведених досліджень та підходів, що запропоновані у них до побудови критеріальної основи дослідження, нами було визначено систему критеріїв і показників, за якими можливо дослідити рівень сформованості культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі професійної підготовки, а також статистичні методи, які використовувалися при цьому. У більшості робіт обов'язковим був педагогічний експеримент, який складався з двох етапів (констатувальний та формувальний), опрацювання результатів яких здійснювалося кількісно за критерієм Стюдента, а якісний аналіз обґрунтовував сформульовані гіпотези.

Теоретичне дослідження дало змогу визначити, що вирішення проблеми формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки має відбуватися цілеспрямовано у спеціально створеному у закладі вищої освіти інформаційно освітньому середовищі, де передбачено інтеграцію мовної, мовленнєвої, комунікативної і професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки на засадах відкритості, студентоцентризму та цифровізації освітнього процесу. Тому доцільним було створення та запровадження авторської моделі формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки [14].

До контрольних груп (КГ) увійшло 106 студентів економічних спеціальностей аграрних університетів, яких навчали фахових дисциплін у найбільш поширений спосіб. Експериментальну групу (ЕГ) становили 98 студентів економічних спеціальностей аграрних університетів, навчання яких здійснювалося за авторською моделлю. Формування контрольної й експериментальної груп здійснювалося на основі результатів попередніх зрізів таким чином, щоб забезпечити статистичну відповідність рівня підготовленості студентів обох груп. Від усіх учасників була отримана поінформована згода на участь у цьому дослідженні. Експериментальна робота здійснювалась у два етапи. Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався

упродовж 2017–2019 рр. При цьому досліджувалася взаємодія компонентів моделі формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки для доведення її ефективності.

Культура професійної комунікації – це така інтегративна якість майбутніх фахівців з економіки, що охоплює собою комплекс загальних та професійних знань і вмінь, необхідних економісту для організації та здійснення ефективної професійної комунікативної діяльності, та виявляється у позитивному особистісному ставленні до мовленнєвої діяльності й досконалому володінні нормами літературної мови і мовлення, вміннях їх правильного, точного, виразного, комунікативно доцільного застосування у процесі передачі своєї думки у фаховому писемному та усному спілкуванні.

Під час визначення рівнів сформованості культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі професійної підготовки ми спиралися на такі показники, як рівень мотивації та особистісно ціннісне ставлення (ціннісно мотиваційний критерій), обсяг знань (ког-

нітивний критерій), рівень мовної та мовленнєвої підготовленості (діяльнісний критерій), рівень самоаналізу і знання основ професійного спілкування та психології спілкування (поведінково-мовленнєвий критерій).

Розроблена нами класифікація рівнів сформованості культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО у процесі професійної підготовки передбачає чотири рівні: базовий (здійснення професійної комунікативної діяльності відбувається фрагментарно, не має системи); середній (вміння здійснювати професійну комунікативну діяльність за зразком); високий (знання основних фактів і понять у галузі професійної економічної термінології, володіння базовими мовними вміннями для виконання професійних завдань); досконалий (перенесення знань у нові ситуації, створення оригінальних підходів, творче виконання практичних дій у процесі здійснення професійної комунікативної діяльності).

Результати експерименту узагальнено у таблиці 1, де наведено динаміку змін досягнень за показниками у різних групах.

Таблиця 1

**Динаміка рівнів
у експериментальній та контрольній групах (%)**

Критерії та показники	Рівень сформованості	ЕГ	КГ
<i>Ціннісно мотиваційний критерій</i>			
Рівень мотивації	базовий	24,5 %	23,6 %
	середній	20,4 %	12,3 %
	високий	32,7 %	30,2 %
	досконалий	12,2 %	5,7 %
Особистісно-ціннісне ставлення	базовий	21,5 %	19,4 %
	середній	25,4 %	10,2 %
	високий	35,5 %	24,8 %
	досконалий	11,4 %	4,8 %
<i>Когнітивний критерій</i>			
Обсяг знань	базовий	34,7 %	18,9 %
	середній	32,7 %	10,4 %
	високий	37,7 %	20,8 %
	досконалий	28,6 %	8,5 %
<i>Діяльнісний критерій</i>			
Рівень мовної підготовленості	базовий	43,9 %	37,8 %
	середній	6,1 %	18,9 %
	високий	23,5 %	18,9 %
	досконалий	14,3 %	0,0 %
Рівень мовленнєвої підготовленості	базовий	39,8 %	35,6 %
	середній	8,4 %	17,2 %
	високий	18,2 %	15,6 %
	досконалий	13,2 %	2,8 %
<i>Поведінково мовленнєвий критерій</i>			
Рівень самоаналізу	базовий	56,1 %	59,4 %
	середній	2,0 %	36,8 %
	високий	50,0 %	28,3 %
	досконалий	4,1 %	5,6 %
Рівень знань основ професійного спілкування та психології спілкування	базовий	11,2 %	2,9 %
	середній	15,3 %	6,6 %
	високий	14,3 %	4,8 %
	досконалий	12,2 %	4,7 %

Нульова гіпотеза (H_0) передбачає, що показники рівнів сформованості культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки експериментальних та контрольних груп після проведення формувального етапу експерименту однакові. Альтернативна гіпотеза (H_1) стверджує зворотнє. Для підтвердження вірогідності гіпотези використано статистичний T критерій для рівня значущості 0,05 з трьома ступенями свободи. Для усіх показників $T_{\text{крит}} < T_{\text{експер}}$, що дало підставу відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну.

Отже, запропоновані нами шляхи формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно освітнього середовища ЗВО значно та ефективно впливають на формування культури професійної комунікації майбутніх економістів. Розроблена модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно освітнього середовища ЗВО спирається на поширені та інноваційні форми (проблемні лекції, семінари, круглі столи, дискусії, проекти, конференції, web квести, on line навчання, олімпіади, конкурси, майстер класи, портфоліо, тренінги, вебінари, чати), методи (проблемні, інтерактивні, ділові ігри, есе, сенкани, робота зі словниками, діяльність у парах і групах, хмари слів, скрайбінг, дискусії, пошукова діяльність), засоби (мовленнєві; електронні скриньки, соціальні мережі, відеохостинги, навчальні платформи, відео й аудіо записи, презентації і проекти, створення власних професійних веб сайтів, кабінетів і блогів) навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Якщо говорити про сучасний ринок праці, то від випускника ЗВО він вимагає вміння використовувати набуті теоретичні знання в нестандартних ситуаціях і ситуаціях, що постійно зазнають змін. Це обумовлює важливість високого рівня культури професійної комунікації від кожного фахівця. Для майбутніх фахівців з економіки це підтверджено статистично, завдяки впровадженню авторської моделі формування культури професійної комунікації.

Подальшого вивчення потребують проблеми застосування обраних нами інноваційних технологій в рамках спеціальних дисциплін, а також проблема поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання в процесі підготовки студентів економічних спеціальностей.

Список бібліографічних посилань

1. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua>
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (у ред. від 16.01.2020 № 392-IX). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. (у ред. від 16.01.2020 № 392-IX) URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395>
5. Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України: Указ Президента України від 31.05.2018 №156/2018. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1562018-24258>
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
7. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні. Ніжин: Лисенко М.М., 2011. 24 с.
8. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. № 4312-VI (у ред. наказу від 27.12.2019 № 341-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
9. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх мед. працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т. імені Михайла Коцюбинського, 2006. 192 с.
10. Назаренко Н.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2008. 259 с.
11. Чорний В.Я. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово економічної сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 324 с.
12. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. 30 с.
13. Ярошук І.Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2010. 22 с.
14. Харченко І.І. Формирование коммуникативной компетентности студентов аграрного вуза инновационными средствами. *Сборник научных трудов «Инновации в науке»*. Часть II. Новосибирск: изд. «СибАК», 2013. С. 53–59.

References

1. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org.ua>
3. About education (2017). Law of Ukraine No. 2145-VIII, as amended on 16.01.2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. About higher education (2014). Law of Ukraine No. 1556-VII, as amended on 16.01.2020. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1389899592029395>

5. On urgent measures to strengthen the state status of the Ukrainian language and promote the creation of a unified cultural space of Ukraine (2018). Presidential Decree No. 156/2018. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/1562018-24258>
6. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (2013). Presidential Decree No. 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
7. Lukyanova, L.B. (2011). The concept of adult education in Ukraine. Nizhyn: Lysenko M.M.
8. On the Professional Development of Employees (2012). Law of Ukraine No. 4312-VI, as amended on 27.12.2019. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
9. Lisovy, M. (2006). Formation of professional speech of the future honey. employees in higher medical schools (PhD dissertation). Vinnytsia: Mikhail Kotsyubynsky Vinnitsa state pedagogical university (in Ukr.).
10. Nazarenko, N. (2008). Formation of communicative competence of future document scientists in the process of studying humanities (PhD dissertation). Kyiv: Kyiv National Linguistic University (in Ukr.).
11. Chorniy, V. (2011). Formation of readiness for professional communication of future specialists of financial and economic sphere (PhD dissertation). Ternopil: Volodymyr Hnatyuk Ternopil National pedagogical university (in Ukr.).
12. Cherevko, V. (2001). Formation of communicative competence of the future manager in the process of vocational training (PhD dissertation). Theses. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. (in Ukr.).
13. Yaroshchuk, I. (2010). Preparing future economists for professional communication in the process of studying the humanities (PhD dissertation). Theses. Ternopil: Volodymyr Hnatyuk Ternopil National pedagogical university (in Ukr.).
14. Kharchenko, I. (2013). Formation of communicative competence of students of agrarian university by innovative means. *Collection of scientific works "Innovations in science"*, II: 53–59 (in Rus.).

KHARCHENKO Inna,

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of State Law Disciplines Department and Ukrainian Studies,
Sumy National Agrarian University

UDOVYCHENKO Olga,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Computer Science Department,
Sumy State Pedagogical University named after Makarenko

RESULTS OF THE EXPERIMENTAL FORMATION OF THE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ECONOMISTS IN THE CONDITIONS OF INFORMATION EDUCATION

Summary. Introduction. Knowing only literary language, a future specialist, such as in the field of economics, will not achieve the desired results of cooperation, because in the negotiation process he often has to hear economic specific terms (deflation, revaluation, operating leverage, calculation, etc.) and sometimes (slang) payment, creditor, debtor, etc.). The analysis of the literature on the studied problem shows that the professional terminological competence of future bachelors of economics was not yet the subject of special study, did not have comprehensive scientific coverage, and was considered only fragmentary, with emphasis on certain aspects (communicative, linguistic, psychological).

The purpose of the article. To present quantitative and qualitative analysis of the results of forming the culture of professional communication of future specialists in economics in the institution of higher education in the process of training with the reliance on digital technologies.

Methods: the analysis of psychological pedagogical, methodical and special literature on problems of communicative training of future economists, introduction of innovative technologies in the educational process, legislative and regulatory documentation on higher education in the field of economy were used; generalization and systematization of domestic and foreign experience of language training of future economists, personal pedagogical experience of introduction of innovative technologies in the educational process; methods of checking the quality of education; methods of mathematical statistics for quantitative and qualitative analysis of pedagogical experiment results; 204 students of economic specialties of agricultural universities participated in the study.

Results. The analysis of the results of the experiment showed the successful implementation of the author's model of forming the culture of professional communication of future specialists in economics in institutions of higher education in the process of vocational training. It should be noted that the obtained results indicate the improvement of the quality of students' knowledge provid-

ed the use of the latest innovative and information technologies, including situational modeling. Therefore, our proposed ways of forming the culture of professional communication of future specialists in economics in the conditions of information and educational environment of higher education institutions significantly and effectively influence the formation of culture of professional communication of future economists.

Originality. The model of formation of the culture of professional communication of future specialists in economics in the conditions of the information educational environment of the institution of higher education should predict the result of the formation of such culture by means of the information educational environment of the institution of higher education, use common and innovative forms (problematic lectures, seminars, roundtables, rounds, conferences, web quests, on line training, competitions, workshops, portfolios, trainings, webinars, chats), methods (problematic, interactive, business games, essays, working with dictionaries, activity in pairs and groups, word clouds, scribing, discussions, search activity), tools (speech; e mail boxes, social networks, video hosting, training platforms, video and audio recordings, presentations and projects, creating your own professional websites, classrooms, and blogs) training.

Conclusions. If we talk about the modern labor market, it requires the graduate of a higher education institution to be able to use the acquired theoretical knowledge in non-standard situations and situations that are constantly changing; a kind of transition from a knowledge based society to a society of viable citizens takes place.

Keywords: professional communication culture; future specialists in economics; information and educational environment; model of formation; pedagogical experiment; agrarian institution of higher education.

Одержано редакцією 10.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-151-155
ORCID 0000-0002-1483-9136

МОРОЗ Олена Леонідівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри англійської мови в судноводінні,
Херсонська державна морська академія
e-mail: alyona_moroz@ukr.net

УДК 378.018.8:811'243-051]:001.4-047.22(045)

ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Визначено роль та місце термінологічної компетенції у структурі професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Встановлено, що незважаючи на специфіку напрямку професійної підготовки здобувачів вищої освіти, від якої певним чином залежить структура їх комунікативної компетенції, кількість та особливості її компонентів, такий структурний елемент як термінологічна компетенція є її інваріантним складником. Це пояснюється необхідністю користуватися спеціалізованою термінологічною лексикою, яка властива конкретному професійному контексту. Знання професійної термінології дозволять майбутньому фахівцю лінгвістично коректно інтерпретувати почуте чи прочитане іноземною мовою, а отже правильно реагувати відповідно ситуації, правильно виконувати розпорядження, накази тощо та запобігати непорозумінням, плутанині та двозначності які є частою причиною аварійних ситуацій та нещасних випадків на морі. Стверджується, що термінологічна компетенція є надзвичайно важливим структурним елементом професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського та річкового транспорту, оскільки без знання відповідної суднової термінології на позначення частин судна, суднового обладнання, засобів навігації тощо не можливо здійснювати ефективну комунікацію та вирішувати професійні завдання. Такий висновок ґрунтується на вимогах до компетентностей, що висуваються до майбутніх фахівців морського флоту в міжнародних конвенціях та державних стандартах професійно-технічної освіти. Визначивши термінологічну компетенцію як фундаментальний складник професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, на основі якої відбувається подальше формування та розвиток її інших структурних компонентів, стверджуємо, що формування термінологічної компетенції є першочерговим завданням та має починатися з самого першого етапу навчання. У статті визначаються особливості формування термінологічної компетенції на різних етапах професійної підготовки морських фахівців згідно з визначеними міжнародною конвенцією рівнями відповідальності та пропонуються методичні рекомендації щодо здійснення цього процесу на засадах комунікативно-компетентнісного підходу.

Ключові слова: професійна освіта; професійно-орієнтована комунікативна компетенція; термінологічна компетенція; фахова мова; комунікативно-компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день необхідність підвищення якості іншомовної підготовки у системі вищої професійної освіти, перегляду змісту навчання іноземним мовам, його трансформації та інтенсифікації шляхом перерозподілу акцентів у бік розвитку всіх видів іншомовної комунікативної компетентності зумовлена приєднанням Україною до Болонського процесу, а значить, необхідністю розвиватися згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [1, с. 21]. На думку провідних вітчизняних науковців (В. Андрущенко, П. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Онкович, В. Редько та ін.), якість вищої освіти великою мірою залежить від рівня володіння випускниками університетів іноземними мовами. Тому необхідність удосконалення і підвищення рівня якості іншомовної освіти визнається для всіх напрямків та спеціальностей професійної освіти, адже «без володіння студентом принаймні однією іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних положень Болонської декларації: адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкуренція матимуть місце лише за умови знання випускниками університетів іноземної мови та сформованих навичок комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування» [2, с. 14–15].

Саме тому питання формування професійно-орієнтованої КК є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, О. Павленко досліджує питання формування КК фахівців митної служби та визначає структуру її формування [3, с. 209–250], О. Ларіонова визначає зміст та компонентний склад глобальної професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів нафтогазової промисловості [4, с. 30–65], В. Смелікова, обґрунтовуючи ефективність застосування кейс-технологій при підготовці майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування, визначає та описує його компоненти [5, с. 50–67], Р. Гришкова розглядає структуру іншомовної компетенції з позицій фахової підготовки студентів нефілологічних спеці-

альностей [2, с. 101-125]. Критичний аналіз наукового доробку та власний досвід викладання дозволяють зробити висновок про те, що процес формування професійно-орієнтованої КК має свої специфічні особливості залежно від конкретної спеціальності, що зумовлено майбутніми професійними умовами та реаліями спілкування, а отже, потребує окремих досліджень щодо методичних принципів, змісту, структури та функцій системи реалізації даного процесу.

Оскільки для майбутніх фахівців морської галузі готовність до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування є не лише запорукою успішності подальшої трудової діяльності, а й зумовлює рівень безпеки судноплавства, навколишнього середовища та життя, а питання підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованої комунікації в системі неперервної освіти не досліджене повною мірою, вважаємо за необхідне звернутися до деяких аспектів цього процесу, а саме визначення особливостей формування фундаментального складника готовності до професійно-орієнтованого спілкування у фахівців морського та річкового транспорту.

Мета статті. Визначити роль та місце термінологічної компетенції у складі професійно-орієнтованої КК майбутніх фахівців морської галузі, розкрити особливості її формування на різних етапах підготовки до іншомовного професійно-орієнтованого спілкування в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході дослідження наукового доробку щодо структури професійно-орієнтованої КК нами було виявлено, що кількість та сутність її структурних елементів значно варіюється у різних авторів. Науковці включають до структури комунікативної компетенції країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компоненти (В. Коккота), когнітивну та (особистісну) поведінкову компоненти (О. Павленко), інтерактивний та соціально-перцептивний компоненти (В. Смелікова), соціокультурний та соціолінгвістичний компоненти (Р. Гришкова), прагматичний компонент (І. Секрет) тощо. Проте, серед усіх проаналізованих моделей професійно-орієнтованої КК є один фундаментальний компонент, який обов'язково має бути присутнім у структурі КК незалежно від обраного фаху та спеціалізації здобувача вищої освіти. Мова йде про термінологічну компетенцію, адже для успішної реалізації комунікації в умовах професійної діяльності необхідне сформоване вміння користуватись спеціалізованою термінологічною лексикою, властивою даному професійному контексту [1, с. 169].

Під термінами у нашому дослідженні, слідом за О. Ковтун, розуміємо такі лексичні одиниці, що поряд із номінативною (функцією позначення тих чи інших уявлень) виконують також і дефінітивну (функцію визначення відповідного поняття) [6, с. 155]. З позицій фахової підготовки термінологічний компонент структури КК передбачає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректної інтерпретації почутого чи прочитаного іноземною мовою, а також термінологічно коректно та літературно правильно перекладати іншомовну спеціальну літературу рідною мовою [2, с. 115]. Тобто, під термінологічною компетенцією майбутнього фахівця розуміємо вміння добирати терміни відповідно до теми висловлювання, урахувати відмінності термінів, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, таким чином запобігаючи плутанині, непорозумінню та двозначності під час професійного спілкування, що є запорукою безпеки життя на морі.

Мовна знакова система, що позначає усі форми вербальної фахової комунікації у межах певної професійної галузі та характеризується специфічним лексиконом є ключовим інструментом професійної комунікації та забезпечує взаєморозуміння між представниками певної галузі [7, с. 15]. Тому вважаємо, що сформована термінологічна компетенція майбутнього фахівця морської галузі забезпечить лаконічну та недвозначну комунікацію, що, в свою чергу, сприятиме здійсненню безпечного судноплавства.

Термінологічну компетенцію, разом із граматичною, вважаємо необхідним підґрунтям формування мовленнєвої компоненти КК майбутнього фахівця. Більш того, на нашу думку, термінологічна компетенція є базисною основою подальшого розвитку інших структурних компонентів професійно-орієнтованої КК: когнітивної, соціокультурної та акмеологічної, оскільки саме знання відповідної термінології уможливить подальше вирішення професійних завдань, засвоєння (іншо)мовної культури, розширення та модифікацію своєї картини світу за рахунок формування картини світу інших мовних особистостей і набуття досвіду комунікації, самореалізацію, самовдосконалення та професійну мобільність, яка досягається за рахунок формування умінь критично мислити, виявляти «ситуативну адаптивність» [3, с. 73–74]. Власний досвід викладання дозволяє зробити висновок проте, що формування такого структурно-складного феномену як професійно-орієнтована КК повинно відбуватися поетапно.

Поетапний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту сприяє забезпеченню якості фахової підготовки, узгоджується із

освітньо-кваліфікаційними рівнями, визначеними державними нормативними документами, що забезпечує поступове просування фахівця від нижчих щаблів (кваліфікований робітник) до вищих (бакалавр, магістр) і неперервність навчання. До того ж, необхідність різнорівневого навчання узгоджується із ключовими положеннями Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ), в якій чітко прописані мінімальні стандарти та вимоги щодо рівня сформованості професійних умінь та компетентностей майбутніх фахівців морського флоту [8, с. 119]. Уміння, що визначені у вимогах до компетентностей, згруповані на наступних рівнях відповідальності: допоміжний рівень (support level), рівень експлуатації (operational level) та рівень управління (managerial level) [9, с. 124-126].

На першому етапі навчання відбувається підготовка майбутніх фахівців до виконання посадових обов'язків на допоміжному рівні експлуатації. Це посади молодшого рядового плавскладу (матроси 1 та 2 класів, мотористи 1 та 2 класів, зварювальники та газоелектрозварювальники). Конвенція ПДНВ серед інших вимог до компетентностей встановлює наступне: «Фахівець допоміжного рівня повинен розуміти та виконувати команди, що віддаються особою командного складу, *знати та правильно вживати професійну термінологію, назви відповідних механізмів та обладнання*» [9, с. 254]. А тому, формування термінологічної компетенції є першочерговим завданням та має починатися з самого першого етапу навчання.

Фахівець цього рівня відповідальності виконує призначені завдання та розпорядження під контролем особи, що працює на наступних рівнях відповідальності. Для цього необхідно розуміти значення лексичних одиниць на позначення специфічного обладнання, назв частин судна тощо, тобто бути термінологічно обізнаним. Здобувачі вищої освіти, які тільки вступили до ВНЗ практично нічого ще не знають про специфіку своєї майбутньої професійної діяльності, про особливості спілкування між членами екіпажу тощо, а отже можемо стверджувати, що в професійно-значущому сенсі їх мовна особистість функціонує на нульовому, вербально-семантичному рівні, тобто на перший план виходять сформованість фонетичних та граматичних навичок та формування необхідного лексикону. У зв'язку із цим, першочерговим завданням першого етапу навчання професійно-орієнтованого іншомовного спілкування є формування професійної термінологічної компетенції та розвиток, на її основі, інтерпретативних рецептивних умінь та односторонньої продуктивної комунікації, адже матро-

си/мотористи повинні не лише виконувати свої обов'язки, а й уміти доповідати про виконані дії.

Для ефективного виконання цього завдання та досягнення мети, процес формування термінологічної компетенції на початковому етапі навчання має відбуватися у чіткій послідовності.

По-перше, необхідно ввести нові лексичні одиниці та презентувати новий лексичний матеріал з метою його семантизації. У випадку, коли йдеться про іменники на позначення частин судна та/або обладнання, на цьому етапі доречно використовувати візуалізацію або, за можливості, реальні об'єкти. Якщо є такий спосіб представлення ЛО не є виправданим (у випадку введення дієслів або ЛО на позначення абстрактних явищ тощо) ефективним є метод контекстуалізації – подання нових слів у невеликому контексті (речення, діалоги, міні-кейси тощо) або використання дефініцій зі словника чи пояснення викладача.

Після завершення етапу семантизації на початковому етапі навчання є вкрай важливим затренувати вимову нових ЛО за допомогою методу хорової роботи (choral drilling) з метою доведення розпізнавання та вимовляння нових слів до автоматизму та запобігання неправильної вимови в подальшому використанні.

Третім важливим етапом в процесі формування термінологічної компетенції майбутніх фахівців морського флоту є вправлення (practice) у використанні вивчених слів у контексті. Цей етап можна поділити на два під-етапи: контрольованої практики та напів-контрольованої практики [10, с. 77]. На першому з них, курсанти виконують вправи, які мають 100% правильні варіанти відповідей: заповнити пропуски в реченнях відповідними ЛО, з'єднати пари слів, щоб утворити словосполучення, підписати малюнки тощо. Правильне виконання таких вправ свідчить про те, що семантизація нових ЛО пройшла успішно і курсанти готові до більш вільного вживання нового матеріалу у власних висловлюваннях. Етап напів-контрольованої практики складається із вправ, що допускають власні твердження курсантів, відповіді на них не можуть бути заздалегідь передбачені викладачем: завершіть речення, підпишіть малюнки відповідними назвами обладнання та поясніть його функції, опишіть процес користування вогнегасником, користуючись інструкцією в малюнках тощо.

На завершальному етапі необхідно створити «реальну» професійну ситуацію в якій курсантам необхідно буде здійснити певні комунікативні дії із залученням вивчених ЛО.

Зазначимо, що на початковому етапі навчання робота з формування терміноло-

гічної компетенції має носити систематичний, ретельно спланований характер, виконуватися чітко із дотриманням усіх етапів процесу формування та вимог до кожного з них.

Другим рівнем навчання є підготовка майбутніх фахівців до виконання посадових обов'язків на рівні експлуатації. У фокус уваги на цьому етапі потрапляють комунікативно-діяльнісні потреби, які пов'язані, насамперед, із професійною діяльністю індивіда: міжособистісна комунікація, уміння вести діалог з метою обговорення можливих шляхів проведення вантажних операцій або складання план-переходу тощо та вибору найоптимальнішого та найбезпечнішого із запропонованих варіантів. До цього часу курсанти вже повинні мати сформовану термінологічну компетенцію, вміти використовувати терміни фаху при вирішенні професійних завдань. На цьому етапі кількість нових термінів, з якими можуть зіткнутися курсанти є невеликою, їх семантизація відбувається легше, оскільки після плавальної практики здобувачі вищої освіти мають певний практичний досвід та чітке уявлення про професійні ситуації. Тому на цьому етапі продовжується робота з розвитку термінологічної компетенції, проте час на роботу окремо з ЛО значно зменшується, достатнім вважається виконання однієї, максимум двох напів-контрольованих вправ та однієї-двох напів-контрольованих. Найбільша увага приділяється саме процесу вільної практики вживання професійної терміно-системи для вирішення певних професійних завдань засобами англійської мови.

І, нарешті, на останньому етапі професійної підготовки – під час навчання в магістратурі – відбувається підготовка майбутніх фахівців морського та річкового флоту до виконання обов'язків на управлінському рівні. Цей рівень навчання вимагає перегляду та змін у змісті, формах, методах та підходах, оскільки змінюється сама сутність завдань вищої школи, а сучасне суспільство потребує професіоналів, які здатні до самостійного мислення, самореалізації, які здатні об'єктивно оцінити свої здібності й можливості, прагнучи до самовдосконалення [11, с. 60]. Маючи на цей час диплом про присвоєння ОКР «бакалавр», значний досвід плавальної практики та професійної діяльності, здобувачі вищої освіти повинні вільно володіти підмовою своєї спеціальності, тобто їх термінологічна компетенція має бути до цього часу вже сформована. Крім того, курсанти повинні вміти самостійно збагачувати свій лексичний запас, користуючись довідковою літературою, словниками тощо. Робота з ЛО на цьому етапі навчання зводиться до мінімуму, оскільки у

фокус уваги при підготовці фахівців рівня управління потрапляють уміння володіння технікою спілкування, уміння справляти враження, досвід вживання засобів впливу на аудиторію відповідно до функцій посади.

Таким чином, вважаємо, що термінологічна компетенція при підготовці фахівців морської галузі є базисною структурною компонентою професійно-орієнтованої КК та визначається нами як здатність здобувача вищої освіти використовувати терміни фаху при вирішенні професійних завдань. Необхідно розпочинати підготовку до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування саме з формування термінологічної компетенції, оскільки без знання необхідної професійної термінології неможливо здійснювати спілкування у професійному контексті. Зважаючи на вимоги ПДНВ до молодшого рядового складу (найнижчий щабель професійної драбини), стверджуємо, що саме на початковому етапі навчання формування лексико-граматичних навичок є пріоритетним завданням курсу «Морська англійська мова», виконання якого повинно здійснюватися послідовно, систематично та ретельно організовано. На подальших етапах навчання фокус уваги має поступово зміщуватися на розвиток інших структурних компонент професійно-орієнтованої КК. У зв'язку із цим, подальшою перспективою дослідження є визначення наступних складників структури професійно-орієнтованої КК та визначення особливостей їх формування на різних етапах підготовки майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Секрет І.В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 552 арк.
2. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 446 арк.
3. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
4. Ларионова О.А. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка будущих специалистов нефтегазовой отрасли на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2017. 231 с.
5. Смелькова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2017. 305 арк.
6. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. 533 арк.

7. Міщенко А. А. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2013. 448 с.
8. Мороз О.А. Особливості формування професійно-орієнтованої комунікації майбутніх фахівців морського флоту в умовах неперервної освіти. *Молодий вчений*. Херсон. 2019. №7.2 (71.2). С. 118–121.
9. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками [консолидированный текст] [пер.: В. Стрелков, Т. Кузнецова, С. Лапченков]. Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2010. 805 с.
10. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London: International Maritime Organization (IMO), 2009. 138 p.
11. Батченко Н. Акмеологічна модель підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. 2018. Вип. № 1–2. С. 60–68.
- tem of continuous education (Doctor of Science dissertation). Dnipropetrovsk.
4. Larionova, O. (2017). Professionally-oriented foreign language training of future gas and oil industry specialists on the basis of the integrative approach. (PhD Dissertation). Kazan: Kazan National Research Technical University.
5. Smelikova, V. (2017). Preparation of future navigators for professionally-oriented communication by means of case-study. (PhD Dissertation). Kherson: Kherson State University.
6. Kovtun, O. (2013). Theoretico-methodological grounds of professional speech formation of the future aviation specialists. (Doctor of Science dissertation). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky.
7. Mishchenko, A. (2013) The linguistics of special purpose languages and the modern model of scientific and technical translation. Vinnytsia: Nova Knyha. 448 p.
8. Moroz, O. (2019). Peculiar features of professionally-oriented communicative competency formation of future seafarers in terms of continuous education. *Young scientist*. Kherson: Helvetyka: 118 – 121.
9. International Standards on Training, Certification and Watchkeeping 1978 (consolidated edition) (2010). Sankt-Peterburh: TsNYYMF. 805p.
10. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London: International Maritime Organization (IMO), 2009. 138p.
11. Batechko, N. (2018). Acmeological model of high school teacher preparation in Master degree course. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. 2: 60–68.

References

MOROZ Olena,

PhD in Philology, associate professor of the English Language for Deck Officers Department, Kherson State Maritime Academy

THERMINOLOGICAL COMPETENCY AS THE FUNDAMENTAL COMPONENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATIVE TRAINING

Summary. Introduction. Today the issue of a foreign language training as a part of professional training is gaining higher level of importance due to the participation of Ukraine in Bologna process and thus acknowledging the necessity of transformation and intensification of language training in all spheres of education, including the higher vocational one. So, the ways of improving the process of professionally-oriented communicative competence formation is being researched by Ukrainian and foreign scientists, trying to define its structure, main components and suggest efficient methodological recommendations of their development. Having studied the issue and based upon our own experience of teaching Maritime English we argue that structure and component elements of professionally-oriented communicative competence depend greatly on the peculiarities and the needs of future specialists of a particular area of training.

Purpose. The purpose of the paper is to define the role of terminological competency as a structural component of professionally-oriented communicative competency of future seafarers. Taking into account the need for the leveled professional training of future seafarers, as stipulated by International Convention STCW, it is also aimed to define the peculiar methodological features of terminological competency formation at different levels of education.

To achieve the purpose the methods of analysis and comparison are mainly used.

Results. The terminological competency is considered to be the fundamental invariant component of professionally-oriented communicative competency of future seafarers as the efficient and unambiguous communication in the conditions of professional environment is not possible without the knowledge and the ability to adequately use the terms to define structural ship parts, names of ship-board equipment, names and functions of aids to navigation

and the like. So, it is the key linguistic instrument which will enable clear and unambiguous communication thus preventing misunderstanding which usually leads to maritime accidents and emergencies at sea.

Originality. The recognition of the leveled language training in maritime educational establishments allows for the differentiation in methods and ways of terminological competency formation at different stages of education. The first stage should mainly be focused on the formation of lexico-grammatical skills of future seafarers who will work as ratings and will need to understand the commands given by senior officers and/or report about the tasks completed. Further on, when the cadets already gain the terminological skills the training will be focused on the practical free use of the vocabulary learned before for critical analysis of professional situation and problem solving by means of English. And at the last stage (Master degree course) the further development and mastery of terminological competency must be done by students individually depending on their needs by means of using mono- or bilingual dictionaries, guides and other sources of information.

Conclusion. The proposed methodological system of terminological competency formation will enable efficient communication onboard ships thus allowing for prevention of maritime accidents and will help to increase the level of language training in maritime educational institutions.

Keywords: vocational education; professionally-oriented communicative competency; terminological competency; language for special purposes; communicative and competency-based approach.

Одержано редакцію 20.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-156-161

ORCID 0000-0002-0235-9004

ЧЕРЕШНЮК Олена Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, завідувачка комунального закладу

«Дошкільний навчальний заклад № 30 Вінницької міської ради»

e-mail: chereshnyuk@ukr.net

УДК 373.2.011.3-051-047.22:[373.2.035:33](045)

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Дається теоретичний огляд літератури з метою порівняння і систематизації результатів дослідження понять «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність педагога до економічного виховання дітей дошкільного віку». Розкривається сутність професійної готовності педагогів до економічного виховання дошкільників, подається авторське визначення даного поняття. Окреслюються перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: готовність; готовність до професійної діяльності; стійка готовність; тимчасова готовність; готовність педагогів до економічного виховання дітей дошкільного віку.

Постановка проблеми. Формування готовності вихователя закладу дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах сьогодення набуває актуальності. Адже зміни, що відбуваються в цілому в Україні, нещодавно прийнятий Закон України про освіту (2017 рік), популяризація інноваційних процесів посилюють невідповідність між вимогами до рівня підготовленості фахівця і наявним рівнем його професійно-педагогічної підготовки. Лише ґрунтовні знання, професійні вміння та бажання педагога до самовдосконалення сприятимуть вирішенню даної проблеми.

Відповідно до «Базового компонента дошкільної освіти» [1], Державного стандарту освіти України, сьогоденні малюки мають засвоїти нову картину світу, що складається, зокрема з економічних знань. Це вимагає від них умінь правильно орієнтуватися в житті, самостійно, творчо діяти, а тому будувати своє життя більш організовано, розумно, цікаво. Очевидно, що саме в дошкільному віці у дітей закладається первинний досвід орієнтування в елементарних економічних поняттях, формується основа майбутнього економічного мислення. Беззаперечним є той факт, що економічне виховання не може бути ефективним у разі відсутності професійної готовності педагога до такої діяльності. Підготовка педагога повинна відповідати вимогам сучасності, адже заклад дошкільної освіти закладає фундамент економічних знань дитини, сприяє набуттю фінансового досвіду.

Мета статті. Розкрити сутність поняття «готовність» у контексті підготовки педагогів до економічного виховання дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз джерел і публікацій останніх років свідчить про те, що проблема готовності до різних видів освітньої діяльності викликає у науковців неабиякий інтерес. Зокрема, останнім часом проведено багато досліджень, що розкривають проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів (Н. Бібік, К. Дурай-Новачкова, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Линенко, Л. Міщик, Ю. Пелех, В. Сластьонін, Л. Хомич, М. Чобітько, В. Шахов та інші); становлення і розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (А. Богуш, В. Бондар, Н. Волкова, О. Демченко, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, М. Мороз, Г. Троцько, О. Шпак); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів, готовності до професійного саморозвитку (А. Бистрюкова, Н. Гузій, М. Костенко, О. Пехота, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонова, П. Харченко, Р. Цокур); формування морально-психологічної готовності (І. Бех, Л. Кондрашова, Л. Хоружа); формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка); формування готовності до інноваційної професійної діяльності (Л. Артемова, І. Богданова, Н. Гавриш, І. Дичківська, Т. Поніманська, Н. Шевченко); формування готовності до самостійної творчої діяльності (О. Кривильова та ін.); формування готовності до економічного виховання школярів (Т. Гуцан, Кашуба, В. Петрук та ін.); професійної підготовки педагога до економічного виховання дошкільників (Н. Грама та ін.).

Важливим складником підготовки фахівців є дослідження готовності педагогів та пошук шляхів її формування. Незважаючи на те, що дослідженню професійної педагогічної підготовки взагалі та суб'єктивним характеристикам педагога зокрема присвя-

чена значна кількість праць, а економічне виховання сьогодні перебуває в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, готовність вихователя закладу дошкільної освіти до соціально-економічного виховання є поняттям відносно новим для вітчизняної педагогіки та психології.

Перш ніж зупинитися на проблемі готовності до економічного виховання, вважаємо за необхідне розглянути проблему готовності педагога до ефективної професійної діяльності в цілому.

Готовність педагога до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень як у психології, так і в педагогіці. Педагоги досліджують умови та фактори, дидактичні та виховні засоби, що сприяють становленню і розвитку готовності. Психологи займаються пошуком зв'язків і залежностей між станом готовності й ефективністю педагогічної діяльності.

З метою коректного трактування поняття «готовність» вважаємо за доцільне звернутися, перш за все, до довідкових джерел. Так, великий тлумачний словник сучасної української мови та словник української мови визначають «готовність» як стан готового; бажання зробити що-небудь [2].

Словник психолого-педагогічних понять і термінів репрезентує поняття «готовність» як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [3].

В. Даль розглядає готовність як стан або властивість готового; готова (про людину) – така, що приготувалася, зібралася зовсім, пристосувалася до чогось; яка має змогу та бажає виконати [4].

Словник російської мови С. Ожогова трактує готовність як згоду на певну дію; стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь [5].

Словник із педагогіки за редакцією М. Ярмаченка характеризує внутрішню готовність як «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність» [6].

Відповідно до словника синонімів російської мови готовність може бути схарактеризована як бажання, добра воля, охота, підготовленість [7].

Психологічні словники містять такі визначення:

– «Готовність внутрішня – адекватна установка на майбутню діяльність»; «Готовність до дії – стан мобілізації усіх психофі-

зіологічних систем людини, який забезпечує ефективне виконання певних дій» [8];

– «Стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію» [9];

– «Готовність до праці – еліпсис трьох понять, які мають різні значення: широке значення – готовність до праці будь-якої як результат трудового виховання з раннього дитинства, що виражається у бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності; більш конкретне – потреба у праці, що конкретизується у готовності до праці визначеної, яка стала професією, як результат професійного навчання і виховання і підсумок не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості людини; найбільш конкретне – готовності до праці як результат психологічної підготовки і психологічної мобілізації» [10];

– Психологічна готовність до діяльності визначається як поєднання знань, умінь, навичок із потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати, високому рівні трудового виховання [11].

Науковцями (О. Биков, Л. Григорчук, М. Дьяченко, А. Кандибович) сформульовано поняття готовності до праці, визначено його зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на її стійкість та динаміку.

Як слушно зауважує Е. Зеєр, готовність – це складна особистісна якість відносно двох рівнів: на першому готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до професійної активності [12].

О. Сиротюк схиляється до думки, що готовність є системним, інтегративним феноменом, який формується упродовж усієї професійної діяльності; складається з певних компонентів; критерієм готовності фахівця є усвідомлення ним усіх складових та невпинна робота над їх розвитком [13].

Науковець В. Жукова пропонує трактувати готовність як цілісне утворення, що характеризується когнітивною, психофізіологічною, емоційно-вольовою мобілізацією особистості в момент її включення в діяльність та формується в результаті накопичення життєвого досвіду за умови позитивного ставлення до даної діяльності, усвідомлення мотивів і потреб [14].

Слушну думку щодо характеристики готовності висловлює вітчизняна дослідниця Л. Рибалко: це особистісні інтегровані новоутворення в свідомості, самосвідомості, мисленні, індивідуальних якостях педагога (інтелектуальних, психічних, фізичних та ін.), які здатні забезпечити ефективність освітнього процесу. Такі новоутворення

виявляються в прагненні розвивати власний потенціал, професійні знання та вміння, в адекватній самооцінці та сприяють досягненню поставлених цілей [15].

Дослідниця І. Зімня [16] розглядає готовність як чинник виникнення особистісних новоутворень.

Різноманітні тлумачення дефініції «готовність» зумовлені специфікою структури діяльності та відмінними теоретичними підходами до розуміння її сутності та природи.

Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що психологи розглядають готовність як наявність здібностей, а педагоги – як синтез властивостей особистості. Варто зазначити, що переважна більшість учених визначають інтегративний характер готовності.

Низка науковців (К. Дурай-Новакова, Г. Костюк, З. Курлянд, Н. Кузьміна, О. Мороз, А. Семенова, В. Сластьоніна, Р. Хмелюк, А. Щербаков та ін.) визначають готовність як вибірку, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності та розглядають це поняття в двох аспектах: готовність як психологічний стан (тимчасова, ситуативна готовність) і як характеристика особистості (стійка, тривала готовність). На думку дослідників, обидві готовності пов'язані між собою. Ефективність тривалої готовності перебуває в залежності від ситуативної.

Л. Мельник, аналізуючи наукову роботу Н. Левітова, зазначає, що останній розділяє ситуативну готовність на три види: звичайну (спостерігається перед буденною звичною роботою), підвищену (викликається новизною та творчим змістом роботи, неординарним стимулюванням, емоційним підйомом тощо) та знижену (може бути викликана неадекватною емоційністю особистості, що спричиняє нездатність, помиловість дій, абстрагованість уваги). Науковець вважає, що часовий вид готовності перебуває в залежності від типу вищої нервової діяльності, умов протікання діяльності та індивідуальних здатностей особистості [17].

Ю. Чапюк вважає, що в педагогічній роботі саме тривалий стан готовності до діяльності є важливим, оскільки сприяє досягненню стабільних результатів [18].

Наукове зацікавлення становить позиція Л. Дзюби-Шпурік [19], яка вважає, що готовність залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому науковець розглядає її як «складне багаторівневе утворення, усталену внутрішню структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності».

На сьогодні існує кілька ключових підходів до дефінітивного аналізу поняття «готовності до діяльності»: готовність як комплекс здібностей особистості

(Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); як якість особистості (Н. Левітов, Є. Павлютенков, К. Платонов, А. Пуні, В. Серіков, Д. Узандзе, В. Шадріков); як стан особистості (М. Дьяченко, Є. Ільїн, Н. Левітов, В. Мерлін, І. Якиманська).

Білоруські дослідниками М. Дьяченко та Л. Кандилович у науковий обіг ввели дефініцію психологічної готовності до діяльності. Науковці розглядають готовність як самостійне психічне явище, як єдність професійно важливих якостей індивіда й налаштування на майбутню діяльність. Вважають, що стан готовності виникає з моменту визначення особистістю мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів [20].

К. Дурай-Новакова [21] визначає готовність до професійної діяльності як здатність педагога у потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання, досвід, приймати самостійні рішення у конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності. У цьому руслі ми погоджуємося з думкою науковця в тому, що готовність є передумовою ефективної діяльності педагога, проте це не вроджена якість, а закономірний результат професійної підготовки: розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання і самовиховання, професійного самовизначення. Професійна готовність, на думку науковця, це не лише результат, але і мета професійної підготовки, початкова і головна умова реалізації можливостей кожної особистості. Це і якість особистості, і актуальний психологічний стан.

А. Прудка зазначає, що готовність до професійної діяльності напряму залежить від рівня професійної компетентності, майстерності, вміння мобілізувати власний професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність [22].

Згідно з визначенням дослідників В. Богданова і В. Зазикіна, професійна готовність – це «інтегративна якість особистості фахівця, у структурі якої є компоненти, що обумовлюють успішність здійснення професійної діяльності в цілому» [23].

Готовність учителя, викладача з педагогічних позицій трактується науковцями як інтегративне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної активності (І. Гавриш [24]); значимий показник становлення педагога, що забезпечує високий рівень педагогічної майстерності, регулює професійні погляди і переконання (Г. Троцько [25]).

Погоджуємося з думкою В. Сластьоніна, який розглядає готовність до педагогічної діяльності як сукупність якостей особисто-

сті, здатних забезпечити успішне виконання професійних функцій, що поєднують у собі як психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, так і науково-теоретичну та практичну компетентність [26].

Нам імпонує бачення системи формування готовності до педагогічної діяльності Г. Ржевським [27]. На його думку, це комплекс взаємопов'язаних складників, що підпорядковує всі форми освітнього процесу меті підготовки до означеної діяльності й забезпечує безперервний і послідовний вплив на особистість педагога для набуття ним наперед визначених знань, умінь, навичок, особистісних якостей.

Т. Садова у своєму дослідженні розкриває залежність і логічну послідовність понять «підготовка» – «професійна підготовка» – «професійно-педагогічна підготовка» – «готовність до педагогічної діяльності» [28].

Співвідношення понять «професійна підготовка» – «професійна освіта», а також «готовність» – «компетентність» найбільш вдало, на нашу думку, висвітлені в роботі Ю. Сенька [29]. Учений вважає, що готовність є результатом професійної підготовки фахівця до педагогічної діяльності, а професійна компетентність – результатом професійної педагогічної освіти. Науковець притримується погляду, що і готовність, і компетентність є рівнями педагогічної майстерності, а основою професійної компетентності фахівця є його готовність до професійної діяльності. Однак компетентність, на його думку, слідує за готовністю.

Питанню формування готовності студентів до економічного виховання школярів присвячені роботи Т. Гуцан [30] та В. Петрук [31]. Так, Т. Гуцан визначає сутність поняття готовності до професійної діяльності вчителя економіки як «комплексне особистісне новоутворення, детерміноване специфікою профільного навчання і вимогами до професійної кваліфікації вчителя економіки, наділене внутрішньою структурою, що передбачає відповідні педагогічні умови професійної підготовки у ВНЗ».

Проблему підготовки студентів до економічного виховання дошкільників піднімає дослідниця Н. Грама [32]. У своїх працях науковець висвітлює методику підготовки педагога до економічного виховання дітей дошкільного віку та визначає шляхи цієї підготовки. Вважає, що засвоєння науково-методичних засад вихователем забезпечує його економічну готовність.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновки, що готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з економічного виховання є не просто психолого-педагогічною характеристикою, – розкриття її змісту варто розглядати на стику соціальних, психолого-педагогічних, методичних, економічних,

творчих проблем. Звичайно, без професійних знань, особистісних якостей, постійного саморозвитку, контролю і самокорекції власної діяльності педагогу практично неможливо досягти бажаного результату, стати своєрідним координатором, опонентом, фільтратором усіх виховних впливів на дитину, буфером, що захищає її від небажаних впливів оточуючого світу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, немає єдиного бачення поняття «готовність». Науковцями недостатньо вивчене питання формування готовності до економічного виховання. Готовність педагога до економічного виховання дошкільників визначаємо як динамічну, інтегративну характеристику особистості, взаємопов'язаний комплекс її індивідуальних, професійних та особистісних якостей, який забезпечує формування у дошкільників економічного досвіду; як когнітивний компонент у структурі загальної готовності педагогів до професійної діяльності. Когнітивний компонент в даному випадку – це система знань, якими має оволодіти педагог, як-от розуміння сутності, принципів, методів і форм організації процесу економічного виховання; доцільність застосування інтерактивних та інформаційно-комп'ютерних технологій. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні критеріїв оцінювання готовності педагогів закладів дошкільної освіти до економічного виховання дошкільників.

Список бібліографічних посилань

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Науковий керівник А.М. Богун (нова редакція) Київ. 2012.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 [уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
3. Словник психолого-педагогічних понять і термінів. URL: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
4. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка: в 4 т. Москва: Русский язык, 1978. Т. 1. 699 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов [Под ред. проф. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр.]. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.
6. Педагогічний словник [за ред. М.Д. Ярмаченка]. Київ: Пед. думка, 2001. 514 с.
7. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11 000 синоним. рядов [6-е изд., перераб. и доп.]. Москва: Русский язык, 1989. 495 с.
8. Ложкін Г.В., Коцан І.Я., Бараннік В.А., Подяшаник В.В. Психологія: терміни, поняття, визначення: слов.-довід. [за заг. ред. Г. В. Ложкіна]. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 188 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
10. Шадських Ю.Г., Піча В.М. Психологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття. Львів: Магнолія 2006, 2008. 276 с.
11. Психологічний словник [за ред. В. І. Войтка]. Київ: Вища школа, 1982. 813 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.

13. Сиротюк О. А. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної діяльності фахівців з охорони праці. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1. С. 147–151.
14. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Вестник Филиала Российского государственного университета в г. Сургуте. Серия: Педагогические науки*. 2011. № 5. С. 32–35.
15. Рибалко А. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Нац. педагогічний ун-т імені Г.С. Сковороди, 2008. 42 с.
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
17. Мельник Л.В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського, 2010. 252 с.
18. Чапюк Ю. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. С. 26–30.
19. Дзюба-Шпурік Л.Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава: Нац. педагогічний ун-т ім. В.Г. Короленка, 2016. 290 с.
20. Дзяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 176 с.
21. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва: Пед. ин-т, 1983. 256 с.
22. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Нац. авіаційний ун-т, 2013. 24 с.
23. Богданов В.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. Калуга, КГПУ, 2001. 144 с.
24. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Нац. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2006. 579 с.
25. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ, 1997. 54 с.
26. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. №10. С. 79–84.
27. Ржевський Г.М. Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. Актуальні проблеми психології: Вісник КНТЕУ. 2012. № 4. С. 73 – 88.
28. Садова Т.А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. 2009. С. Випуск 51. 326–331.
29. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
30. Гуцан Т.Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Держ. ун-т ім. Івана Франка, 2011. 21 с.
31. Петрук В.В. Підготовка студентів педагогічного факультету до економічного виховання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2002. 20 с.
32. Грама Н.Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2004. 45 с.

References

1. The basic component of preschool education (2012). In A. M. Bohush (Ed.) Kyiv: Publisher. 26.
2. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language: 250000 (2005). In V.T. Busel (Ed.). Kyiv, Irpin': Perun. 1728 p. (in Ukr).
3. Dictionary of psychological and pedagogical concepts and terms. Retrieved from <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
4. Dal, V.I. (1978). Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 vols. Moscow: Russian Language. 1. 699 p.
5. Ozhegov, S. I. (1990). Dictionary of the Russian language: 70000 words. In Shvedova N. Yu. (Ed.). Moscow: Russian Language. 1990 p. (in Rus.)
6. Pedagogical dictionary (2001). In M.D. Yarmachenko (Ed.). Kyiv: Pedagogical Thought. 514 p. (in Ukr).
7. Aleksandrova, Z.E. (1989). Dictionary of synonyms of the Russian language: Practical Guide. Moscow: Russian Language. 495 p.
8. Lozhkin, G.V., Kotsan, I.Ya., Barannik, V.A., Podlashanik, V.V. Psychology: terms, concepts, definitions: dictionary-directory (2011). In G.V. Lozhkin (Ed.). Luts'k: Lesya Ukrainka National University. 188 p.
9. Kuzmina, N. V. (1990). The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training. Moscow: Higher School. 119 p.
10. Shadskykh, Yu.H., Picha, V.M. (2008). Psychology: a short educational dictionary: terms and concepts. Lviv: Mahnolia 2006. 276 p.
11. Psychological dictionary (1982). In V. I. Voitko (Ed.). Kyiv: Higher School. 813 p. (in Ukr).
12. Zeer, E.F. (2003). Psychology of vocational education: Textbook. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house MODEC. 480 p.
13. Syrotiuk, O.A. (2017). Psychological and pedagogical aspects of formation of readiness for professional activity of specialists in labor protection. *Young scientist*, 9.1 (49.1): 147–151.
14. Zhukova, V.F. (2011). Psychological and pedagogical analysis of the category «psychological readiness». *Branch of the Russian State University in Surgut Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*, 5: 32–35.
15. Rybalko, L. S. (2008). Acmeological foundations of professional and pedagogical self-realization of the future teacher (PhD dissertation). *Theses*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 42 p.
16. Zimnyaya, I.A. (1997). Pedagogical Psychology: Textbook. Rostov on Don: Publishing house Phoenix. 480 p.
17. Melnyk L.V. (2010). The formation of readiness of future teachers of human specialties for application interactive technologies in the educational process (PhD dissertation). Vinnytsia: Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. 252 p.
18. Chapiuk, Yu. (2015). Readiness for pedagogical activity as a scientific problem. *Pedagogical scientific journal of Volyn*: 26–30.
19. Dziuba-Shpuryk, L.H. (2016). The formation of readiness of future primary school teachers for acquaintance of students with informational and communication technologies (PhD dissertation). Poltava: Poltava National Pedagogical University named after V.G.Korolenko. 290 p.
20. Dyachenko, M.I., Kandyibovich, L.A. (1976). Psychological readiness problems for activity. Minsk: BSU. 176 p.

21. Duray-Novakova, K.M. (1983). The formation of professional readiness of students for pedagogical activity (Doctor of Science dissertation). Moscow: Pedagogical Institute. 256 p.
22. Prudka L. (2013). Substantiation of formation of integrative readiness of future social workers for professional activity (PhD dissertation). Theses. Kiev: National Aviation University. 24 p.
23. Bogdanov V.N., Zazyikin V.G. (2001). Introduction to acmeology. Kaluga: KSPU. 144 p.
24. Havrysh, I.V. (2006). Theoretical and methodological foundations of readiness formation of future teachers for innovative professional activities (Doctor of Science dissertation). Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 579 p.
25. Trotsko, H. V. (1997). Theoretical and methodological bases of training of students for educational activity in higher pedagogical educational establishments (Doctor of Science dissertation). Theses. Kiev: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of APNU. 54 p.
26. Slastenin, V.A., Mischenko, A.I. (1991). Professional and pedagogical training of the modern teacher. Soviet pedagogics, 10: 79–84.
27. Rzhnevskyi, H.M. (2012). Psychological readiness of masters for pedagogical activity. *Actual problems of psychology: Bulletin of KNTEU*, 29: 73–88.
28. Sadova, T. A. (2012). Professional and pedagogical training: definitive analysis. *Pedagogical sciences: a collection of scientific works*, 51: 326–331.
29. Senko, Yu. V. (2000). Humanitarian bases of pedagogical education. Course of lectures. Moscow: Akademiya Publ. 240 p. (in Rus.)
30. Hutsan, T. H. (2011). Formation of readiness of the future teacher of economics for profile education of senior pupils (PhD dissertation). Theses. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. 21 p.
31. Petruk, V. V. (2002). Training of students of pedagogical department for the economic education of junior pupils (PhD dissertation). Theses. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. 20 p.
32. Hrama, N.H. (2004). Theoretical and methodical principles of professional training of a teacher-educator of a preschool institution for the economic upbringing of children (Doctor of Science dissertation). Theses. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 45 p.

CHERESHNIUK Olena,

PhD in Pedagogy, Director of "Preschool Educational Establishment № 30 of Vinnytsia City Council"

THE FORMATION OF READINESS OF TEACHERS FOR THE ECONOMIC UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Summary. Introduction. Economic and social changes, that are taking place now, make especially important to teach pre-school children business literacy. At pre-school age children learn how to schedule work, organize working time and working place, how to increase the quality and productivity of work. If such skills are acquired from early childhood, then a person can be better prepared for the challenges and temptations of an adult life, and will be able to better manage his or her capital, natural resources and time. The importance of the topic of readiness of teachers for the economic upbringing of pre-school children is justified by the fact that economic education can not be effective without a professionally trained teacher. Teacher should be trained in the modern way, because pre-school organization lays the foundation of economic knowledge of a child, as well as help the child to understand better complicated economic definitions and get some financial experience.

The purpose of the article is to reveal the essence of the professional readiness of teachers for the economic upbringing of pre-schoolers.

Results. This article is a literature review that is done to compare and organize the results of the research on the

concepts of «readiness», «readiness for pedagogical activity» and «readiness for the economic upbringing». The author reveals the essence of the professional readiness of teachers for the economic upbringing of preschool children through the analysis of the concept of «readiness» in pedagogical and psychological literature;

Conclusion. Readiness for pedagogical activity is an important aspect of teacher formation and self-development throughout life. The author draws a conclusion that scholars have not paid enough attention to the issue of formation of readiness for the economic upbringing, submits the author's definition of «readiness of teachers for the economic upbringing of pre-schoolers». Further work will be aimed at developing criteria for assessing of the professional readiness of teachers for the economic upbringing of preschool children.

Keywords: readiness; readiness for professional activity; stable readiness; temporary readiness; readiness of teachers for the economic upbringing of preschool children.

Одержано редакцією 16.01.2020
Прийнято до публікації 05.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-161-166
ORCID 0000-0002-9968-9201

ДОРОШЕНКО Тетяна Миколаївна,

старша викладачка кафедри менеджменту, економіки та туризму
Льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: tat-doroshenko@ukr.net

УДК 378.091.33-027.22:001.895]:629/73-057.177.4(045)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел визначено та обґрунтовано педагогічну умову готовності до професійної самореалізації, а саме забезпечення практичної спрямованості навчання до через використання інноваційних методів квазіпрофесійної діяльності майбутніх

менеджерів авіаційної галузі. Запропоновано методи для реалізації цієї умови у фаховій підготовці менеджерів авіаційної галузі: ділові ігри та кейс-метод.

Ключові слова: професійна підготовка; менеджери авіаційної галузі; готовність до само-

реалізації; квазіпрофесійна діяльність; ділова гра; інноваційні методи; кейс-метод.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань професійної підготовки менеджерів авіаційної галузі є формування готовності до професійної самореалізації. Менеджер має постійно удосконалювати та розвивати свої професійні знання, уміння та навички, які необхідні для якісного виконання своїх професійних обов'язків. Такі вимоги пов'язані з динамічним розвитком суспільства, що потребує нових факторів розвитку вищої освіти в Україні, серед яких головним є застосування інновацій.

Сучасний стан освіти знаходиться в кризовому стані, який негативно впливає не лише на підготовку фахівців, але й на діяльність підприємств, галузі та держави в цілому. У зв'язку з цим виникає потреба підготовки фахівців новими, інноваційними засобами, що сприяють розвитку творчого мислення, ґрунтовного бачення ситуації та креативного мислення. Квазіпрофесійна діяльність сприяє розвитку необхідних умінь та навичок.

Нетрадиційні методи навчання у фаховій підготовці є предметом дослідження багатьох науковців. А. Вербицький розглядав послідовне системне наближення студента до майбутньої професії від самого початку навчання в ЗВО. Також питанням квазіпрофесійної діяльності займалися О. Альошина, А. Бардась, Ю. Гайдено, І. Гладких, І. Дичківська, О. Довгий, Н. Захарченко, О. Казимиренко, М. Кларін, І. Прокopenко, С. Скворцов, Н. Фединець, В. Шовкун. Але питання застосування інноваційних методів квазіпрофесійної діяльності у навчанні майбутніх менеджерів авіаційної галузі не було предметом наукової розвідки.

Підготовка фахівців авіаційної галузі є дуже важливою в системі транспортної та суміжних галузі. Особливо необхідно звернути увагу на підготовку менеджерів, які запускають, контролюють та регулюють механізми роботи авіаційної галузі. Якісна підготовка менеджерів авіаційної галузі залежить від виконання певних педагогічних умов, зокрема забезпечення практичної спрямованості до професійної самореалізації через використання інноваційних методів квазіпрофесійної діяльності. Менеджер повинен не тільки мати фахові знання, але уміння їх застосовувати в практичній діяльності.

Мета статті. Визначити та обґрунтувати забезпечення практичної спрямованості навчання майбутніх авіаційних менеджерів через використання інноваційних ме-

тодів квазіпрофесійної діяльності як педагогічну умову формування готовності до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення практичної спрямованості навчання через використання інноваційних методів квазіпрофесійної діяльності ґрунтується на імплементації та впровадженні основних положень контекстного та діяльнісного підходів. В основі діяльнісного підходу, згідно праць А. Виготського [1], С. Рубінштейна [2], О. Леонтьєва [3], є твердження, що засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі його власної активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу, які створені розвитком людської культури. Процес діяльності одночасно є процесом формування людських здібностей та функцій, одиницею діяльності є предметна дія.

А. Вербицький [4], один із засновників контекстного підходу, наголошує, що «у випадку оволодіння складною, цілісною професійною діяльністю – а саме це є основною метою професійної освіти – ми маємо суперечність, що форми організації навчального процесу не адекватні формам професійної діяльності» [4, с. 7]. Дослідник виокремлює три базові форми діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу з пріоритетними формами лекції та семінара; квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми), навчально-професійна (науково-дослідна робота, виробнича практика, реальне дипломне проектування). В. Шовкун визначає квазіпрофесійну діяльність як форму навчання, що моделює професійну діяльність, за якої студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття шляхом включення в моделювання реальних ситуацій, вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії [5, с. 8].

Одним із інтерактивних методів визначають ділову гру, яка, за А. Вербицьким, водночас є і основною формою реалізації контекстного навчання та квазіпрофесійної діяльності. Переваги застосування цього методу для майбутніх авіаційних менеджерів наступні [4]: 1) системний зміст, представлений в імітаційній моделі авіаційної організації; 2) відтворення структури та функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; 3) наближення студентів до реальних умов відчуття потреби у знаннях та їх практичному застосуванні; 4) сукупність навчального та виховного ефектів; 5) забезпечення переходу від організації та регуляції діяльності викладачем до саморегу-

ляції та самоорганізації самим студентом; 6) широкі можливості використання інформації у функції засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності, що перетворює цю інформацію в знання.

А. Рибалко [6] зазначає, що ділова гра – це модель фрагменту майбутньої діяльності фахівця, який імітує умови здійснення конкретної професійної справи. І. Петрова [7] розглядає ділову гру як моделювання реальної діяльності фахівця у спеціально створеній проблемній ситуації. Авторка визначає конструктивні елементи ділової гри: проектування реальності, конфліктність ситуації, відповідний психологічний клімат, активність учасників, міжособистісне та міжгрупове спілкування. А. Землянський, І. Кузнецов, А. Івахненко [8] ділову гру розглядають як процес моделювання реальних ситуацій за визначеними правилами та акцентують на відпрацюванні умінь та навичок прийняття управлінських рішень.

Ділові ігри передбачають вирішення наступних педагогічних завдань [9]: 1) формування у студентів цілісного уявлення про професійну діяльність та її динаміку; 2) розвиток теоретичного і практичного мислення у професійній сфері; 3) отримання проблемно-професійного та соціального досвіду, в тому числі і прийняття індивідуальних та колективних рішень; 4) формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації.

Низка дослідників (А. Бардась і О. Казимиренко [10], О. Черненко [11], Н. Фединець [12]) акцентували на ролі ділових ігор для підготовки майбутніх менеджерів до професійної діяльності. А. Бардась з О. Казимиренком [10] зазначали, що ділові ігри як різновид ігрових технологій можна розглядати як інструмент для розвитку здатності студента до виконання певного виду діяльності, що виражається у формуванні необхідних знань, розуміння, умінь, цінностей та інших особистих якостей, які відповідають Національній рамці кваліфікацій та є необхідними для початку або розвитку професійної кар'єри. Автори експериментально довели дієвість дидактичних ігор та зазначили, що цей метод спрямований на розвиток у учасників інструментальних компетентностей (уміння аналізувати інформацію з різних джерел, розв'язувати проблемні ситуації та приймати рішення), міжособистісних компетентностей (здатність до командної роботи, здатність до ефективної передачі власної точки зору, здатність дій у конфліктних ситуаціях) та системних компетентностей (здатності застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, здатність пристосовуватися до нових ситуацій, лідерські здібності, здатність до планування діяльності,

ініціативність, турботу про якість та бажання досягти успіху).

Н. Фединець [12] зазначає, що використання ділових ігор в професійній підготовці менеджерів сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної діяльності, формуванню організаційно-управлінських умінь. Однак, як зазначає науковець, ці ігри потребують значних зусиль від викладача. Щоб полегшити процес підготовки та розробки, варто детальніше зупинитися на етапах реалізації дидактичної гри. Аналіз педагогічної літератури [13–16] дозволив виокремити наступні етапи: етап підготовки, етап проведення, етап аналізу результатів та оцінювання. Розглянемо етапи на прикладі ділової гри «Заснування власної авіакомпанії», проведеної у межах дисципліни «Вступ до фаху» після проходження тем «Загальні принципи польоту і класифікація повітряних суден», «Міжнародна авіаційна інфраструктура і система управління міжнародною цивільною авіацією», «Основи маркетингу міжнародних авіаційних послуг».

На етапі підготовки до ділової гри викладач визначає тему, мету, завдання, регламентує час, визначає можливості групи, забезпечення гри, критерії оцінювання. Сюжет ділової гри «Заснування власної авіакомпанії» відтворює професійну діяльність майбутнього авіаційного менеджера, тому визначена проблемна ситуація професійного характеру: заснувати авіакомпанію та обґрунтувати її прибутковість. Викладач розробляє сценарій з детальними інструкціями. Студентам надається 30 млн. для заснування власної авіакомпанії. Потрібно обрати назву, обрати аеропорт та надати його характеристику, парк літаків (перелік теж надається) та надати характеристику, спланувати рейси найефективніше. У кінці гри презентувати переваги авіакомпанії та обґрунтувати маркетингові можливості авіакомпанії. На цьому ж етапі відбувається введення в гру учасників, проводиться до ігровий брифінг у вигляді вступного слова викладача та організаційних вказівок, формуються групи з 4 осіб, розподіляються ролі (генеральний директор авіакомпанії, інженер відповідальний за технічне оснащення, менеджер з організації польотів, фінансовий директор) та видаються учасникам усі необхідні матеріали (інструкції, картки з ролями, перелік літаків з деякими характеристиками). Учасникам пояснюють правила гри, які встановлюють часову регламентацію етапів гри та норми поведінки гравців під час виконання ігрових завдань і спільної ігрової діяльності. Завдання викладача на підготовчому етапі – передбачити варіанти потенційно можливих рішень та труднощів учасників ділової гри.

Наступним етапом є етап проведення, де здійснюється процес пошуку рішень чи виконання поставлених діловою грою завдань, який перетворюється у скоординовану дію її учасників. У процесі гри важливим є створення викладачем атмосфери невимушеності, дружельності та готовності до співпраці. Досягнення максимального ефекту від ділової гри передбачає залучення максимальної кількості студентів, тому їх роботу необхідно організувати таким чином, щоб кожен з них виступав активним учасником. Викладач постійно спостерігає за перебігом та надає допомогу, якщо учасники відчують труднощі з виконанням ролі.

Останнім етапом є етап аналізу результатів та оцінювання, де учасники за ролями презентують свою авіакомпанію, вчитель аналізує відповідно критеріям результатів презентації (розташування, можлива прибутковість, оригінальність) та надає рекомендації. Учасники діляться своїми враженнями про гру, свою роботу та роботу інших студентів. Обмін думками може відбуватися у вигляді анкетування або в усній формі. Останній етап ділової гри також називають «рефлексивним», оскільки важливе місце на ньому посідає самоаналіз і самооцінка, а також аналіз та оцінка інших учасників.

Ще одним методом, що наближає до реальної професійної діяльності та використовується інтерактивно, є кейс-метод. Теоретико-методологічні основи дослідження використання цього методу в підготовці менеджерів були в наукових розвідках І. Гладких [17], який наголошував на основному змісті роботи менеджера – підготовка управлінських рішень, їх прийняття та організація їх виконання, і неможливості підготовки цього уміння традиційними методами. Завдяки роботі з кейсами студенти можуть відчути себе учасниками управлінського процесу, спробувати застосувати отримані знання на практиці, знайти відповіді на виклики професійного життя.

У дослідженнях, спрямованих на підготовку авіаційних фахівців, активне використання квазіпрофесійних методів педагогічної взаємодії, максимально наближених до реальних професійно-правових проблем майбутньої діяльності було запропоновано О. Довгим [18], який наголошував на ефективності кейс-методу завдяки відсутності однозначної відповіді на поставлене запитання. Серед переваг дослідник зазначає [18, с. 77]: застосування принципів проблемного навчання; формування в кожного курсанта навичок розв'язання реальних проблем; можливість роботи групи в єдиному проблемному полі, при цьому процес вивчення імітує механізм ухвалення рішень у житті; цей метод є більш адек-

ватний життєвій ситуації, ніж заучування термінів та їх подальше переказування, оскільки він потребує знань і розуміння термінів, уміння ними оперувати, вибудовуючи логічні схеми розв'язання проблеми, аргументувати свою думку; отримання навичок роботи в команді; набуття знань щодо узагальнення й систематизації тощо.

На основі аналізу та резюмування методологічних та дидактичних особливостей упровадження існуючих кейс-методів [17, с. 34–37] було обрано такі види кейсів:

1. Кейси-випадки (case-problem method) – короткі інформативні кейси, що описують чітко окреслену проблему. Вирішення таких завдань не вимагає від студентів спеціальної підготовки, попри це передбачає розробку низки варіантів вирішення анонсованої ситуації та їх детальне обговорення. Так, кейси-випадки використовуються на початку кожного лекційного заняття з дисциплін обраних для експериментального дослідження для «знайомства» з новою темою.

2. Допоміжні кейси (case-study method). Метою застосування цього виду кейсів було інформувати студентів й озброїти їх роздатковим матеріалом, необхідним для вирішення різноманітних завдань.

3. Кейси-рішення (stated-problem method) – особливістю цього виду кейсів є надання майбутнім авіаційним менеджерам готових рішень анонсованої проблеми з обов'язковим їх обґрунтуванням. Тут студенти мають змогу ознайомитися з ситуаціями й усвідомити структуру процесу прийняття рішення.

4. Кейси-приклади (case-incident method). Студентам пропонується проаналізувати текст кейса, резюмувати важливі факти, що впливають на вирішення завдання, запропонувати свій варіант розвитку ситуації.

Базуючись на кейс-методі й проаналізувавши потенціал обраних для експериментального дослідження дисциплін, розроблено методичний зміст окремих кейсів, основним ядром яких виступають проблеми (проблемні завдання або проблемні ситуації), що імітують реальні економічні, управлінські та авіаційні ситуації, над вирішення яких студенти працювали індивідуально або в малих групах з метою вироблення оптимального варіанту розвитку подій.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, проаналізовано існуючі інноваційні методи квазіпрофесійної діяльності та запропоновано методи забезпечення практичної спрямованості навчання менеджерів авіаційної галузі через використання інноваційних методів квазіпрофесійної, що є новими дієвими методами формування готовності до професійної самореалізації.

Список бібліографічних посилань

1. Выготский А.С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т.4. 432 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
5. Шовкун В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. 22 с.
6. Рибалко А.С. Методи активного навчання студентів у вищій школі. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/4.html. (дата звернення: 17.10.2018).
7. Петрова І.В. Проектування в соціальнокультурній сфері. Навчальний посібник. URL: http://culturalstudies.in.ua/2008_petrova_43.php. (дата звернення: 20.10.2018).
8. Землянский А.А., Кузнецов И.А., Ивахненко А.М. Применение деловых игр в разработке управленческих решений на автомобильном транспорте: учебное пособие. Москва: МАДИ (ГТУ), 2004. 147 с.
9. Алёшина О.Г. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов. *Молодой ученый*. № 4. 2014. С. 908–910.
10. Бардас А.В., Казимиренко О.В. Ділова гра «Девелопер» як інструмент впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес. *Економічний вісник*, 2013, №1 С. 161–169. URL: https://ev.nmu.org.ua/docs/2013/1/EV20131_161-169.pdf (дата звернення: 20.10.2018).
11. Черненко О.В. Ділові ігри, бізнес-тренінги та майстер-класи в професійній підготовці майбутніх менеджерів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 155–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_1_23. (дата звернення: 07.01.2019).
12. Фединець Н.І. Ділові ігри – активний метод навчання у підготовці фахівців з менеджменту. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2013. Вип. 23.1. С. 365–371.
13. Гайденок Ю.О. Методичні рекомендації до організації та проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови у технічних університетах. Київ: НТУУ «КПІ», 2016. 86 с.
14. Ковальська В.С. Особливості організації ділових ігор у процесі навчання майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2010. №26–27. С. 119–124.
15. Тарнопольский О.Б. Ділові ігри у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 85. С. 231–234.
16. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь. 2002. 560 с.
17. Гладких И.В. Управление развитием организации: кейсы из коллекции Высшей школы менеджмента. Санкт-Петербург: Изд-во Высшей школы менеджмента СПбГУ, 2010. 456 с.
18. Довгий О.В. Педагогічні умови формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. 249 с.
19. Earnhardt, M. P., Newcomer, J.M., Watkins, D.V., & Marion, J.W. (2014). An Inquiry into the Aviation Management Education Paradigm Shift. *International Journal of Aviation, Aeronautics, and Aerospace*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.15394/ijaaa.2014.1037>

References

1. Vygotsky, L.S. (1984). Collected Works in 6 vol. Moscow: Pedagogy. Vol. 4. 432 p.
2. Rubinstein, S.L. (2002). Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter.
3. Leontiev, A.N. (1975). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat.
4. Verbitsky, A.A. (1991). Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach: A Toolkit. Moscow: High School. 207 p.
5. Shovkun, V.V. (2016). Formation of professional competence of future computer science teachers in quasi-professional activity (PhD Dissertation). Theses. Kherson: Kherson State University.
6. Rybalko, L.S. (2009). Methods of Active Student Learning in Higher Education. Retrieved 17.10.2018 from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/4.html
7. Petrova, I.V. (2010). Designing in the socio-cultural sphere. Retrieved 20.10.2018, from http://culturalstudies.in.ua/2008_petrova_43.php.
8. Zemlyansky, A.A., Kuznetsov, I.A., & Ivakhnenko, A.M. (2010). The use of business games in the development of managerial decisions in road transport: a training manual. Moscow: MADI (GTU).
9. Alosyna, O.G. (2014). Business game as a means of developing professional competencies of students. *Young scientist*. 4: 908–910.
10. Bardas, A.V. & Kazymyrenko, O.V. (2013) Business game "Developer" as a tool to introduce a competent approach to the learning process. *Economic Bulletin*. 1: 161–169. Retrieved 20.10.2018, from https://ev.nmu.org.ua/docs/2013/1/EV20131_161-169.pdf.
11. Chernenko, O.V. (2013). Business games, business trainings and master classes in the professional training of future managers. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*. 1: 155–166. Retrieved 07.01.2019, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_1_23.
12. Fedynets, N.I. (2013). Business games – an active method of training in the preparation of management specialists. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*. 23.1: 365–371.
13. Haydenko, Yu.O. (2016). Methodical Recommendations for the Organization and Conducting Business Games at Foreign Language Classes at Technical Universities. Kiev: NTUU "KPI".
14. Kovalska, V.S. (2010). Special features of the organization of business in the process of maybutnich engineer-teacher of economical profile. *Problems of engineering and pedagogical education*. 26–27: 119–124.
15. Tarnopolsky, O.B. (2011). Business games in foreign language teaching for special purposes in high school. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. 85: 231–234.
16. Yagupov, V.V. (2002). Pedagogics: study. Kiev: Libid.
17. Gladkikh, I.V. (2010). Management of organizational development: cases from the collection of the Higher School of Management. St. Petersburg: Publishing House of the Graduate School of Management of St. Petersburg State University.
18. Dovhyi, O.V. (2017). Pedagogical conditions of formation of legal culture of cadets of flying educational establishments. (PhD Dissertation). Theses. Zaporizhzhia: Classical private university.
19. Earnhardt, M. P., Newcomer, J.M., Watkins, D.V., & Marion, J.W. (2014). An Inquiry into the Aviation Management Education Paradigm Shift. *International Journal of Aviation, Aeronautics, and Aerospace*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.15394/ijaaa.2014.1037>

DOROSHENKO TetianaSenior lecturer of Management, Economics and Tourism Department,
Flight Academy of National Aviation University**PROVIDING PRACTICAL DIRECTION OF FUTURE AVIATION MANAGERS' TRAINING THROUGH APPLICATION OF INNOVATIVE METHODS OF QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY**

Summary. Introduction. The most important task of aviation managers' professional training is the formation of professional self-realization. The manager must constantly improve his professional knowledge and skills which are necessary to perform his professional duties effectively. Such requirements are grounded by the dynamic development of the society, which requires new factors of the development of higher education in Ukraine. One of these factors is the use of innovative methods. The current state of education is in a crisis state, which adversely affects not only specialists' training, but also the activity of enterprises, industry and the state as a whole. In this regard, there is a need to train professionals with new, innovative tools that contribute to the development of creative thinking and analyzing skills. Quasi-professional activities enhance the development of the necessary skills.

Training of aviation industry specialists is very important in the transportation and related industries. The training of aviation industry managers depends on the fulfillment of certain pedagogical conditions, in particular ensuring the practical orientation to professional self-realization through the use of innovative methods of quasi-professional activity. The manager must not only have knowledge of professional knowledge, but also the ability to apply them in practical activities.

The purpose. To identify and substantiate the practical orientation future aviation managers' training through the use of innovative methods of quasi-professional activity as a pedagogical condition for the formation of readiness for professional self-realization.

Results. In forming the readiness of aviation managers for professional self-realization we offer the use professional business games that form organizational and managerial skills. They consist of the following stages: preparation, implementation, analysis of the results and evaluation. The example of the business game "Establishing your own airline" is provided.

At the stage of preparation for a business game, the teacher defines the topic, purpose, task, regulates the time, determines the capabilities of the group, providing the game, evaluation criteria. At the same stage, participants are introduced into the game, a game briefing is conducted in the form of an introductory word of the teacher and organizational instructions, groups are formed, roles are assigned. The participants are provided with all the necessary materials (instructions, role cards, list of aircraft with some characteristics). The participants are explained the rules of the game, which set the time

regulation of the stages of the game and the rules of behavior of players during the execution of game tasks and joint play activities. The task of the teacher at the preparatory stage is to anticipate variants of potentially possible solutions and difficulties for the participants of the business game.

During the implementation stage, the process of finding solutions or fulfilling the tasks set by the business game is carried out. In the course of the game, it is important to create an atmosphere of ease, friendliness and a willingness to cooperate with the teacher. Achieving maximum effect from a business game involves attracting the maximum number of students. The teacher constantly monitors the progress and provides assistance if participants have difficulty completing the role.

At the stage of analysis of results the participants present their project. The teacher analyzes the result of the presentation according to the criteria (location, possible profitability, originality) and provides recommendations. The participants share their impressions of the game, their work and the work of the other students. The exchange of opinions can take the form of questionnaires or verbally.

The last stage evaluation is also called "reflexive" because it is important to have self-analysis and self-esteem, as well as the analysis and evaluation of other participants.

The following case study methods were also proposed as innovative in the context of future aviation managers preparation: case-problem method, case-study method, stated-problem method, and case-incident method.

Originality. For the first time, the article investigated the formation of aviation managers' readiness for professional self-realization through the use of innovative methods of quasi-professional activity to ensure the practical orientation of training.

Conclusion. Thus, the existing innovative methods of quasi-professional activity are analyzed and the methods of providing practical orientation of training of aviation managers through the use of innovative methods of quasi-professional, which are new effective methods of forming professional readiness for self-realization, are offered.

Keywords: vocational training; aviation managers; readiness for self-realization; quasi-professional activity; business game; innovative methods; case method.

Одержано редакцією 13.01.2020
Прийнято до публікації 03.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-166-171
ORCID 0000-0001-9238-0466

КОВАЛЬОВА Олена Сергіївна,

помічниця начальника академії з громадських зв'язків,
Льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: kovelena10@gmail.com

УДК 378.018.8:629.73-051]:001.895-047.22(045)

**ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ:
ЗМІСТ І СТРУКТУРА**

Обґрунтовано необхідність формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. Проаналізовано підходи науковців до розгляду поняття «інноваційної компетентності». Визначено поняття інноваційної компетентності майбутнього авіаційного фахівця та компетенцій (аксіологічно-мотиваційна; процесуально-діяльнісна; креативна; організаційно-

впроваджувальна; соціальна; інформаційно-комунікативна; здоров'язберігаюча; екологічна, рефлексивно-регулятивна), які входять до цієї компетентності. Визначено та деталізовано зміст компонентів інноваційної компетентності майбутнього авіаційного фахівця: когнітивний, праксеологічний, мотиваційний та особистісний.

Ключові слова: компетентісний підхід; інноваційна компетентність; компетенції; компоненти інноваційної компетентності; майбутній авіаційний фахівець; інновації.

Постановка проблеми. Впровадження нових освітніх стандартів у закладах вищої освіти, модернізація поняття якості освіти в контексті глобальних соціально-економічних змін у суспільстві, підвищення значення інноваційної діяльності як рушійної сили розвитку людства, вимагає від освітнього процесу формування відповідних компетентностей у майбутніх фахівців різних галузей. Діяльність в умовах Четвертої індустріальної революції, ознакою якої є впровадження інновації у всіх сферах життя, впливає не тільки на зміни умов життя людей, а й на їх світосприйняття.

За прогнозом вчених з Оксфордського університету [1], майже половина робочих місць у Сполучених Штатах буде замінена комп'ютерами вже в найближчі 10–20 років. Разом з тим, вони зазначають, що перевага буде за працівниками, що мають творчі та соціальні навички, тобто ті, що здатні до інноваційної діяльності. Широке використання роботів, штучного інтелекту витіснить з ринку праці професії низького та середнього рівня кваліфікації. Глобалізація суспільних процесів дозволяє спрогнозувати подібні тенденції на ринку праці і в Україні. Враховуючи, що прогнози науковців складені у 2013 році на найближчі 10–20 років, сьогоднішні першокурсники, які навчаються у закладах вищої освіти через 4–5 років стануть випускникам, яким доведеться конкурувати на ринку праці, де високо цінуватиметься креативність та інноваційна діяльність. У цьому контексті формування інноваційної компетентності є одним із освітніх трендів Четвертої індустріальної революції.

Авіаційна галузь, як галузь високих технологій, теж зазнає суттєвих змін у відповідності до глобальних світових процесів. Зокрема, у авіабудуванні йдеться про запровадження «стратегічних інновацій» і «тактичних інновацій» [2], також для забезпечення конкурентноспроможності авіакомпаній відбуваються інноваційні зміни у послугах, процесах маркетингу, управлінні тощо [3].

Окремої уваги заслуговують інноваційні розробки у сфері безпілотних технологій, які набувають широкого використання не лише у військовому секторі, а й у багатьох цивільних сферах використання. Зазначені фактори обумовлюють необхідність розглянути питання інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців, його структури та змісту.

У Законі України «Про вищу освіту» вказано, що «рівень освіти – завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій», тоді саме поняття компетентність трактується тут як «... динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4].

У вітчизняній дидактиці значно зросла увага до компетентісного підходу, водночас, питанню інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців приділяється недостатньо уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентність, як педагогічний феномен, її теоретико-методологічні засади розглянуто у ряді педагогічних досліджень таких науковців як В. Безпалько, І. Зязюн, Е. Зеєр, Л. Петровська, Л. Пуховська, М. Розов, А. Хуторський та ін. Формування професійної компетентності різних фахівців з вищою освітою, її специфіка відображена у роботах І. Бавшина, Н. Баловсяк, Б. Беспалова, Г. Герасименко, Р. Невзорова, Т. Плачинди, С. Федорова та ін. Низка педагогічних досліджень присвячено вивченню інноваційної компетентності фахівця, свою увагу на ній зосередили науковці І. Дичківська, О. Ігнатович, А. Петриченко, М. Радченко, Г. Хмельницький, Л. Штефан. [5–12; 14–20; 22].

Зарубіжні дослідники розглядають компетентісний підхід як методологічну основу забезпечення якості вищої освіти (А. Бермус, М. Лейтер, А. Мейхью, С. Маслач, М. Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін.) [13; 21].

Метою статті є дослідження й узагальнення поняття «інноваційна компетентність майбутніх авіаційних фахівців», його змісту та структури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «компетентність» і пов'язане з ним поняття «компетенція» мають різні підходи до трактування у педагогічній літературі. Наведемо деякі з них, так, М. Радченко [11, с. 113] говорить про компетенцію як узагальнену характеристику професіоналізму фахівця незалежно від особистих якостей.

Інші дослідники [12] відзначають інтегральний характер поняття «компетенція» стосовно понять «знання», «вміння», «навички» в професійних і соціально-

особистісних предметних сферах (компетенціях). Компетенція на їхню думку обумовлюється необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Аналізуючи поняття «компетентність» Т. Лаврухіна [23, с. 169], спираючись на дослідження О. Бергмуса, С. Боднаря, В. Кальнея, Б. Кенжебекова, С. Шишова, трактує це поняття як здатність і готовність особистості до виконання певної діяльності. Компетентна особистість розглядається як та, що володіє знаннями та досвідом в певній галузі, здатна застосовувати свій професійний потенціал на практиці.

Автори [10, с. 52] визначають компетентність вчителя як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду.

Аналізуючи погляди М. Радченко [11, с. 112] на інновацію як цілеспрямоване нововведення у певній системі, що вдосконалює цю систему, призводить до її прогресивного розвитку, вважаємо за необхідне додати що, «прогресивний розвиток» потрібно розглядати лише в контексті концепції сталого розвитку, з урахуванням екологічної та соціальної складової.

Для розуміння трактування «інноваційна компетентність» окремої уваги, на нашу думку, заслуговує дослідження К. Артамонової, яка на основі роботи різних авторів виокремлює чотири підходи до розгляду змісту і структури інноваційної компетентності [6]:

- функціональний, що пов'язаний з практикою побудови та організації освітнього процесу;

- особистісний, де дослідники визначають «інноваційну компетентність» насамперед як спосіб самореалізації індивідуума і бачать її основну роль у формуванні та розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця для вирішення професійних завдань інноваційного характеру;

- культурологічний, який розглядає інноваційну компетентність як складний комплекс, що складається з оволодіння різними видами культури;

- віртуальний, який пов'язує формування поняття інноваційної компетентності через організацію віртуального освітнього середовища.

М. Радченко [11, с. 112] відносить інноваційну компетентність до однієї з базових компетентностей особистості. Авторка вважає, що інноваційна компетентність це інтегральна характеристика, що включає систему мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей особистості, які забезпечують ефективність використання

нових технологій у навчальній і будь-яких інших діяльностях. Вона виділяє інформативний, діяльнісний та особистісно-мотиваційний компоненти інноваційної компетентності.

Колектив авторів [12] розглядає «інноваційну компетентність» як комплекс різних ключових компетенцій, таких як: стратегічна, дослідницька, креативна, комунікативна, інформаційна, правова, економічна тощо.

Варто звернути увагу і на роботу О. Марченка, в якій автор зазначає важливість інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах як платформу для саморозвитку [9, с. 100–101].

Ми поділяємо думку про те, що будь-яка компетентність є результатом інтеграції окремих компетенцій, де кожна компетенція відображає певну грань компетентності. Узагальнюючи результати досліджень науковців та аналізуючи специфіку діяльності авіаційного фахівця, виділяємо наступні компетенції інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців: аксіологічно-мотиваційна (внутрішня мотивація на інноваційну діяльність); процесуально-діялісна (визначає необхідність вміння застосовувати їх на практиці знань щодо інноваційної діяльності); креативна (здатність до творчості); організаційно-впроваджувальна (вміння майбутніх авіаційних фахівців аналізувати ефективність тих чи інших існуючих інноваційних технологічних рішень, обирати найбільш ефективні); соціальна (здатність до групової діяльності та співпраці); інформаційно-комунікативна (здатність до використання інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти); здоров'язберігаюча (здатність оцінювати інновації з позиції впливу на здоров'я); екологічна (здатність проводити оцінку інновацій на екологічність у відповідності до вимог сталого розвитку суспільства); рефлексивно-регулятивна (контроль, аналіз й оцінка власної інноваційної діяльності).

Разом з тим, у структурі інноваційної компетентності ми виокремлюємо такі компоненти: когнітивний, праксеологічний, мотиваційний, особистісний. Аналіз професійної діяльності майбутніх авіаційних фахівців, дозволив нам конкретизувати ці компоненти.

Когнітивний компонент (інтелектуальний критерій):

- знання напрямів розвитку технологічних і соціальних процесів у контексті Четвертої індустріальної революції;

- знання концепції сталого розвитку, що ґрунтується на синтезі трьох базових компонентів: економічного, соціального й екологічного;

- знання про основні етапи розробки стартапів;
- знання історичних витоків розвитку інноваційної діяльності в авіаційній галузі;
- знання законодавчої та нормативної бази, що регулює інноваційну діяльність в авіаційній та суміжних галузях;
- знання з фахових авіаційних дисциплін;
- знання особливостей проектної діяльності;
- знання інформаційно-комунікативних технологій, як фактору глобальних світоглядних трансформацій;
- знання вимог до розробки дослідницьких програм;
- знання наукових методів дослідження;
- знання про механізми фінансування стартапів;
- знання в галузі фандрайзингу як способу відшукування ресурсів для здійснення інноваційної діяльності;
- знання способів обробки й аналізу результатів дослідження;
- знання методів оцінки ефективності власної інноваційної діяльності;
- знання основ здоров'язберігаючих технологій в контексті впровадження інновацій в авіаційній галузі;
- знання методів і прийомів емоційної саморегуляції та запобігання когнітивного дисонансу під час інноваційної діяльності в авіаційній галузі;
- знання закономірностей взаємодії в малих групах і в колективі в процесі проектної діяльності;
- знання основ науково-технічної творчості та винахідництва;
- знання методів розв'язання дослідницьких задач авіаційного спрямування;
- знання критеріальної бази оцінки інноваційної діяльності;
- знання організаційних основ інноваційної діяльності;
- знання найбільш успішних прикладів інновацій, впроваджених в авіаційній галузі за останній період.

Праксеологічний компонент (практично-діяльнісний критерій):

- оціночні вміння щодо власної інноваційної діяльності;
- вміння виявляти проблеми у професійній діяльності;
- вміння з розробки власних інноваційних проектів в авіаційній галузі;
- вміння з проектування авіаційних ситуаційних задач інноваційного характеру;
- вміння з розробки презентаційних матеріалів результатів інноваційних досліджень;
- вміння з розробки інновацій в авіаційній і суміжних галузях;

– вміння застосування здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності;

- вміння з визначення проблем і суперечностей у авіаційній діяльності;
- вміння з організації вирішення творчих задач авіаційного профілю;
- вміння з розробки стратегічного плану впровадження інновацій у власну діяльність;
- вміння з розробки оперативного плану впровадження інновацій у власну діяльність;
- вміння з вирішення питань організаційного забезпечення інноваційних заходів;
- комунікаційні вміння під час групової роботи над інноваційним проектом;
- вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями для здійснення інноваційної діяльності.

Мотиваційний компонент (поведінковий критерій):

- сформованість інноваційного й екологічного світосприйняття;
- сформованість мотивації до інноваційної модернізації авіаційної галузі;
- сформованість ціннісного сприйняття власної інноваційної діяльності;
- сформованість інтересу до інноваційного проектування;
- сформованість націленості на ефективне здійснення авіаційної діяльності та готовність до професійного самовдосконалення через застосування інновацій;
- сформованість інтересу до дослідницької діяльності в авіаційній і суміжних галузях;
- сформованість сприйняття власного здоров'я та здоров'я кожного учасника авіаційного руху як найвищої цінності;
- сформованість ціннісного ставлення до творчої діяльності;
- сформованість уявлення щодо доцільності впровадження інновацій у авіаційну галузь;
- сформованість уявлення про доцільність впровадження інновацій в авіаційній галузі задля збереження довкілля;
- сформованість ціннісного ставлення до інноваційного досвіду інших авіаційних фахівців;

Особистісний компонент (індивідуальний критерій):

- здатність до сприйняття інноваційної діяльності як особистої цінності;
- здатність до участі у модернізаційних процесах в авіаційній галузі;
- здатність до високої працездатності та наполегливості у процесі розробки та впровадження власних інноваційних розробок;
- здатність до творчої співпраці;

- здатність до інноваційного проєктування та моделювання в авіаційній галузі;
- здатність до самонавчання;
- здатність до самодіагностики у процесі реалізації інноваційної діяльності;
- вміння прогнозувати ефективність нововведень в авіаційній і суміжних галузях;
- здатність до самовдосконалення;
- здатність до самоаналізу;
- здатність до адекватної самооцінки;
- здатність до самокритичності;
- здатність до цілісного сприйняття розвитку авіаційної галузі в контексті Четвертої індустріальної революції;
- здатність до контролю емоційно-вольової сфери;
- здатність до творчого цілепокладання;
- здатність визначати актуальні авіаційні задачі з метою вибору й упровадження відповідних інноваційних технологій;
- здатність оцінювання власної діяльності;
- здатність бути переконливим у відстоюванні результатів своєї інноваційної діяльності.

Такий підхід дозволяє нам проводити деталізовану діагностику формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців і цілеспрямовано проводити її корекцію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження нами проаналізовано різні підходи до визначення поняття «інноваційна компетентність». Конкретизовано поняття «інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців». У структурі інноваційної компетентності авіаційного фахівця виділено такі компетенції: аксіологічно-мотиваційна, креативна, процесуально-діяльнісна, організаційно-впроваджувальна, соціальна, інформаційно-комунікативна, здоров'язберігаюча, екологічна, рефлексивно-регулятивна.

Також інноваційна компетентність майбутніх авіаційних фахівців конкретизована через її компоненти: когнітивний, праксеологічний, мотиваційний, особистісний. Визначено зміст кожного з компонентів.

Подальшого дослідження потребують питання розробки організаційно-педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців в освітньому процесі.

Список бібліографічних посилань

1. Frey C.B., Osborne M.A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerization? Oxford Martin School, 2013. 72 p. URL: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (дата звернення: 15.11.2019).
2. Андросова О.Ф. Стратегічні й тактичні інновації – в розвиток світової авіаційної промисловості. *Економічні проблеми теорії та практики*. 2003. Вип. 174. С. 520–524.
3. Цимбалістова О.А. Тенденції розвитку та шляхи стимулювання інноваційної активності авіакомпаній в Україні. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2017. №1 (57). С. 114–124.
4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.11.2019).
5. Андрєєв А.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 577 с.
6. Артамонова Е.М. Формирование инновационной компетентности педагога в процессе обучения в вузе. *Педагогическое образование и наука*. 2013. № 5. С. 17–26.
7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2016. 340 с.
8. Євдокімова О.О., Алексєєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*. 2017. № 2 (65). С. 146–152.
9. Марченко О. Інноваційне освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах як джерело можливостей для саморозвитку курсантів. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 98–104.
10. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 5 (124). С. 51–55.
11. Радченко М.І. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2017. № 11. С. 112–116.
12. Создание системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности: монография [отв. ред. А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало]. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2014. 251 с.
13. Штефан А. В. Інноваційна компетентність інженера-педагога. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. Ч. III, № 22 (209), С. 245–253.
14. Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 474 с.
15. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
16. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: монография. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 211 с.
17. Плачинда Т.С. Теоретичні й методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2015. 400 с.
18. Герасименко Г.В. Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 20 с.
19. Невзоров Р.В. Формування фахової компетентності майбутніх військових пілотів із застосуванням засобів повітряно-тактичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2019. 23 с.
20. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 288 с.
21. Рибалко Ю.В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 385–394.
22. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) [За заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

23. Лаврухіна Т.В. Формування ключових компетентностей майбутніх авіаційних диспетчерів як умова готовності до професійної діяльності *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 168–174.

References

1. Frey, C.B., Osborne, M.A. (2013). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Oxford Martin School*, 72 p. Retrieved from https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.
2. Androsova, O.F. (2003). Strategic and tactical innovation – in the development of business aviation communications. *Economic problems and theory of practice*. 174: 520–524 (in Ukr).
3. Tsimbalistova, O.A. (2017). Trends in development and promotion of innovation activity in Ukraine. *Problems of systemic approach to economy*. 1(57): 114–124 (in Ukr).
4. Law of Ukraine “On Higher Education” dated 01.01.2014 (amended on 7.12.2017 N 2233-VIII). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.)
5. Andryeyev, A.T. (2019). Theoretical and methodological bases of preparation of the future teacher of physics to the organization of innovative activity of students in the educational process (PhD Dissertation). Zaporizhzhya, 577 p. (in Ukr).
6. Artamonova, E.M. (2013). Formation of teacher's innovative competence in the process of education at the university. *Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka*. 5: 17–26 (in Rus).
7. Dychkiv's'ka, I.M. (2016). Innovative pedagogical technologies. Kyiv: Akademydav (in Ukr).
8. Yevdokimova, O.O., Alekseyenko, N.V. (2017). Innovative competence as a professionally important feature of a modern specialist. *Law and security*. 2(65): 146–152 (in Ukr).
9. Marchenko, O. (2016). Innovative educational environment in higher military educational establishments as a source of opportunities for self-development of cadets. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*. 5: 98–104 (in Ukr).
10. Protchenko, O., Yurochko, S. (2015). Teacher's innovative competence: content and structure. *Youth and the market*. 5(124): 51–55 (in Ukr).
11. Radchenko, M. I. (2017). Ways of formation of innovative competence of students. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*. 11: 112–116 (in Ukr).
12. Usolt'sev, A.P., Shamalo T.N. (Eds). (2014). *Creation of a system of natural science and technological preparation of young people for innovative activity*. Moscow–Berlin: Dyrekt-Medya (in Rus).
13. Shtefan, L.V. (2010). Innovative competence of engineer-teacher. *Bulletin of Taras Shevchenko National University*. III. 22(209): 245–253 (in Ukr).
14. Chudakova, V.P. (2016). Formation of psychological readiness of staff of educational organizations for innovation activity. (PhD Dissertation). Kyiv, 2016. 474 p. (in Ukr).
15. Zyazyun, I.A. (2008). *Philosophy of pedagogical action*. Cherkasy (in Ukr).
16. Zeer, É.F. (2005). *Modernization of vocational education: competence approach*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute (in Rus).
17. Gerasimenko, G.V. (2015). Formation of professional competencies in cadet airplane pilots at aviation educational institutions during studying fundamental disciplines (PhD Dissertation). *Theses*. Zaporizhzhia, 2015. 20 p. (in Ukr).
18. Plachinda, T.S. (2015). Theoretical and methodical principles of ensuring the quality of professional training of cadet airplane pilots under European integration (PhD Dissertation). Cherkasy, 2015. 400 p. (in Ukr).
19. Nevzorov, R.V. (2019). Formation of professional competence of future military pilots with the use of air-tactical training (PhD Dissertation). *Theses*. Kropyvnyts'kyi, 2019. 23 p. (in Ukr).
20. Ihnatovych, O.M. (2009). *Psychological bases of development of professional innovative culture of pedagogical workers*. Kyiv: Center for Educational Literature (in Ukr).
21. Rybalko, Yu.V. (2012). Competence approach in the scientific and pedagogical literature. *Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly*. 35: 385–394 (in Ukr).
22. Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). *Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives* (Library on Educational Policy). Kyiv: K.I.S. (in Ukr).
23. Lavrukina, T.V. (2012). Formation of key competencies of future aviation controllers as a condition of readiness for professional activity. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*. 16: 168–174 (in Ukr).

KOVALOVA Elena,

Assistant to the Head of Public Relations Academy,
Flight Academy of the National Aviation University

INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS: CONTENT AND STRUCTURE

Summary. The introduction of new educational standards in higher education institutions, the modernization of the concepts of quality of education in the context of global socio-economic changes in society, increasing the value of innovation as a driving force of human development, require the formation of relevant competences of the future professionals in different industries. The aviation industry, as a high technology industry, is also undergoing significant changes in line with global processes. These factors determine the need to consider the innovative competence of future aviation specialists, its structure and content.

The purpose of research is generalization of the concept of “innovative competence of future aviation specialists”, its content and structure.

Summarizing the results of researches of scientists and analyzing the specifics of activity of aviation specialist, the following competencies of future competence of future aviation specialists were identified: motivational-axiological; procedural activity; creative; organizational

implementation; social; informational and communication; competence in healthcare; ecological; reflexive regulatory.

At the same time, in the structure of innovative competence we are distinguished the following components: cognitive, praxeological, motivational, personal and are specified their content. This approach allows to make detailed diagnostics of formation of innovative competence of future aviation specialists and purposefully to carry out its correction. Further research requires the development of organizational and pedagogical conditions for the formation of innovative competence of future aviation specialists in the educational process.

Keywords: competent approach; innovative competence; competences; components of innovative competence; future aviation specialist; innovation.

Одержано редакцією 29.12.2019
Прийнято до публікації 26.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-172-176

ORCID 0000-0002-6999-3333

КАСЬЯН Тетяна Костянтинівна,

заслужена художниця України, кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tat.kasyan@gmail.com

ORCID 0000-0002-3440-8595

ФІЗЕР Іван Васильович,

заслужений художник України, доцент кафедри образотворчого
та декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: fizer-ua@ukr.net

УДК 378.091.31-021.464-057.875:005.336.2]:7.049.6(045)

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕКОРАТИВНОГО НАТЮРМОРТУ

У статті розглядається важлива проблема набуття фахових компетентностей під час виконання студентами самостійної роботи з декоративного натюрморту, які впливають на художньо-образне мислення, творчу уяву майбутніх художників і педагогів з образотворчого мистецтва. Для сучасної системи художньої освіти характерним є перехід від занять, спрямованих ні лише на досягнення академічної грамотності зображення та засвоєння технічних навичок, а до завдань, орієнтованих на розвиток творчих здібностей, образного мислення, творення індивідуальної художньої манери студента. Тому саме розвиток таких компетенцій знайшов відображення у самостійних завданнях «Декоративний натюрморт» з дисципліни «Академічний живопис». Зокрема в процесі виконання практичних самостійних робіт студент набуває навички інтерпретації натуралістичних форм академічної постановки натюрморту для створення творчих робіт засобами декоративного живопису. На основі дослідження виявлено, що під час виконання самостійного завдання «Декоративний натюрморт» формуються знання про стилізацію, кольорові співвідношення, умовну перспективу або її відсутність, особливості передачі орнаментики тощо, вміння творчо та художньо-образно мислити. Проведене дослідження має практичне значення, яке повинно активізувати творчу діяльність, сприяє розвитку творчої уяви і художньо-образного мислення студентів, формувати фахівця, здатного розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній та мистецькій діяльності, спонукати до безперервного саморозвитку і самовдосконалення.

Ключові слова: декоративний натюрморт; стилізація; творча уява; художньо-образне мислення; фахові компетентності; образотворче та декоративне мистецтво.

Постановка проблеми. Для сучасного етапу розвитку системи художньої освіти характерним є перехід від занять, спрямованих ні лише на досягнення академічної грамотності зображення та засвоєння технічних навичок, а до завдань, орієнтованих на розвиток творчих здібностей, обра-

зного мислення, творення індивідуальної художньої манери студента. Тому саме розвиток таких компетенцій знайшов відображення у самостійних завданнях «Декоративний натюрморт» з дисципліни «Академічний живопис». Зокрема в процесі виконання практичних самостійних робіт студент набуває навички інтерпретації натуралістичних форм академічної постановки натюрморту для створення робіт засобами декоративного живопису. Це активізує творчу діяльність, сприяє розвитку художньо-образного мислення і креативності студентів, формує фахівця, здатного розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній та мистецькій діяльності, спонукає до безперервного саморозвитку і самовдосконалення.

Мета статті. Вивчення набуття фахових компетентностей під час самостійної роботи студентів над декоративним натюрмортом, як необхідної складової навчального процесу у процесі підготовки майбутніх художників і вчителів образотворчого мистецтва у закладах мистецької освіти різного підпорядкування приділено недостатньо уваги. Саме тому метою статті є розкриття означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Існує поширена думка, що декоративні стилі не вписуються в академічну програму з образотворчого мистецтва і суперечать основним мальовничим правилам. Насправді, всі методики і принципи декоративного стилю випливають безпосередньо з академічної програми, є подальшим її розвитком і безперервною еволюцією всього академічного мистецтва.

Натюрморт був предметом уваги багатьох вітчизняних мистецтвознавців А. Зорко [1] В. Лучука [2], [3] та ін.

Академічна побудова натюрморту описано у всіх підручниках з образотворчого мистецтва.

Проблемам розвитку художньо-образного мислення і творчої уяви майбутнього художника та вчителя образотворчого мистецтва у процесі роботи над натюрмортом у різних аспектах, зокрема методам і прийомам стилізації, присвячували свої дослідження науковці А. Король [4], О. Музика [5], М. Пічкур [6], [7], Г. Сотська [8], Т. Стрітьєвич [9] та інші автори.

Особливості розвитку декоративного натюрморту висвітлені в працях І. Болотіної [10] та інших авторів.

Відомим фактом є те, що «натюрморт (фр. *nature morte*, італ. *natura morta*, букв. – мертва природа; гол. *stilleven*, нім. *stilleben*, англ. *still life*, букв. – тихе або нерухоме життя) – жанр, присвячений зображенню речей, які оточують людину, розміщених, як правило, у реальному побутовому середовищі й композиційно організованих у єдину групу. Крім неживих предметів (наприклад, предметів домашнього використання), у натюрморті зображують об'єкти живої природи, ізольовані від звичайних зв'язків і тим самим перетворені в річ – рибу на столі, квіти в букеті тощо» [8]. «Спеціальна організація мотиву (постановка) – один з основних компонентів образної системи жанру натюрморту» [1, с. 36].

Мистецтвознавець І. Болотина звертає увагу на те, що виникнення передумов «появи натюрморту не академічного, а живого, життєвого, художнику потрібно було в натурі побачити мотиви не менш цікаві для втілення на полотні, ніж всі мальовничі теми. Цьому повинен був передувати тривалий процес поглиблення, вдосконалення і одночасно «спрощення» мистецтва, яке мало відмовитися від «високих» академічних сюжетів і звернутися до реального життя» [10, с. 7].

Декоративний натюрморт є одним із найпоширеніших жанрів живопису, який має свою історію. Як самостійний жанр у мистецтві декоративний натюрморт з'явився на рубежі XIX – XX ст. в епоху зародження хвилі найрізноманітніших напрямків.

У декоративному натюрморті художники намагались обмеженими засобами передати різнобарвність оточуючих його предметів, прагнули кожному мазку передати пульсацію життя, свій настрій, своє бачення навколишнього світу. Таким чином художник впливає на глядача через асоціативні почуття, уявлення і думки, що виникають при сприйнятті зображеного. Основна умова створення повноцінного художнього образу в цьому жанрі є поєднання колориту, ритму, динаміки композиційного

центру з тим емоційним настроєм який у нього заклад художник.

Головне завдання декоративного живопису – будити в людині почуття прекрасного, змушувати його замислюватись над незвичайною сутністю у звичайних предметах, тобто поглянути під іншим кутом на навколишній світ.

Науковець М. Пічкур наголошує на тому, що процес роботи над композицією складається з низки послідовних етапів: емоційно-образного сприйняття світу – задуму – творчих пошуків – добору виражальних засобів, технічних прийомів діяльності, що сприяє матеріалізації проектного задуму [6–7].

Основним завданням у декоративному натюрморті є стилізація предметів, виявлення особливостей натури, створення образного рішення твору, який полягає у перетворенні просторової глибини зображення на умовне площинне, або зі спрощеним умовним об'ємом. Стилiзація відбувається за рахунок спрощення чи ускладнення форм і деталей, кольору, за допомогою умовних прийомів.

Під стилізацією мається на увазі об'єднання предметів, іноді спостерігається повна відмова від передачі обсягу зображуваних предметів, а для ускладнення форми зазвичай використовуються елементи декоративного орнаменту. Автор має можливість стилізувати предмет на свій розсуд.

Науковець О. Я. Музика стверджує, що «образне і змістовне бачення – одна із найважливіших сторін особистості художника. Воно є основою зображальної творчості. Тому проблема розвитку якостей художньо-образного мислення і творчої уяви студента у навчанні повинна розглядатись як провідна умова фахової підготовки кваліфікованого спеціаліста з високим творчим потенціалом» [5, с. 52].

Крім того необхідне «систематична і постійна включеність у творчість і пошук нового при виконанні всіх видів діяльності, вимога не дозволяти стандарту і шаблонам проявлятися ніде» [11, с. 93].

У роботі над декоративним натюрмортом можна навчитися володіти засобами кольору, ритму об'єднувати різні предмети, бачити не тільки окрему річ на ізольованому тлі, а предмети в їх взаємозв'язку.

Метою самостійної роботи з декоративного натюрморту є:

- ознайомлення із теоретичними основами законів побудови декоративної композиції натюрморту;
- набуття базових знань з технології роботи основними матеріалами, задіяними у декоративному натюрморті;

- формування практичних навичок з виконання площинних декоративних композицій натюрморту;
- засвоєння основних прийомів створення декоративного натюрморту;
- формування й розвиток професійного і креативного мислення майбутніх художників і викладачів образотворчого мистецтва;
- ознайомлення з основами формоутворення;
- набуття знань з побудови композиції орнаменту.

Під час виконання самостійної роботи з декоративного натюрморту студенти повинні набути наступні фахові компетентності: базові (організаційні, мистецтвознавчі) та спеціальні (художньо-творчі, технологічні), а саме:

- здатність грамотно використовувати знання з побудови декоративної композиції;
 - здатність володіти професійним термінологічним апаратом;
 - здатність використовувати знання українського мистецтва, історії мистецтва, прийомів провідних майстрів та втілювати їх у декоративної композиції натюрморту;
 - здатність володіння художніми матеріалами (гуаш, акварель, туш, темпера, акрил, білий або тонований папір, олівець тощо);
 - здатність застосування виразних образотворчих засобів для створення орнаментальних композицій;
 - здатність художньо-образного мислення виявляти орнаментально-ритмічну основу академічної постановки натюрморту, творчо інтерпретувати її, стилізувати, працюючи за відносною уявою та обмежуючись в палітрі кольорів.
- Результатами навчання під час самостійної роботи, використовуючи набуті уміння і знання з виконання завдання «Декоративний натюрморт», студенти можуть:
- аналізувати декоративні сучасні твори митців, розкривати особливості їх образної мови;
 - грамотно визначати базові принципи побудови композиції декоративного натюрморту в означеному форматі;
 - практично застосовувати теоретичні та технологічні засоби побудови композиції декоративного натюрморту;
 - виконувати індивідуальну, зокрема курсову, роботу, вирішуючи художньо-образні задачі з використанням технологій декоративного живопису;
 - виконувати образну мову орнаментальних композицій і визначати засоби вира-

зності (лінія, колір, тон, композиція) у декоративному натюрморті;

- орієнтуватися в основних стилях і напрямках декоративного мистецтва орнаменту;

- використовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності художника і вчителя образотворчого та повсякденному житті.

Набуті компетентності повинні бути використані в подальшому при вивченні та опануванні наступних дисциплін: декоративний живопис, декоративно-прикладне мистецтво (батик, паперова пластика, витинанка, монументальне мистецтво).

Основними формами організації навчального процесу є консультації педагога, а також самостійна робота з аналогами, літературою, репродукціями, відвідування музеїв, виставкових зал, фахових виставок тощо, що сприяє розвитку образного мислення та творчих здібностей майбутніх художників. Набуті знання з декоративного живопису закріплюються у процесі виконання практичних робіт. Самостійне завдання «Декоративний натюрморт» є частиною завдань з дисципліни «Академічний живопис» та завершується диференційним заліком або екзаменом у другому та третьому семестрах.

Висновок. Таким чином, у навчальному процесі виконання самостійного завдання «Декоративний натюрморт» важливою складовою є оволодіння певними знаннями та навиками. У процесі зображення декоративних натюрмортів формуються знання про стилізацію, кольорові співвідношення, умовну перспективу або її відсутність, особливості передачі орнаментики тощо, вміння творчо та художньо-образно мислити.

Опанування студентами цим жанром можливе за умови вивчення його теоретичних основ та осмисленого використання на практиці.

Створення декоративного натюрморту на основі академічної постановки допомагає студентові творчо переходити від натури до вирішення стилізованої композиції та втілення її в різних матеріалах.

Призначення і зміст декоративного твору вимагають вибору таких матеріально-технічних засобів, за допомогою яких можна найбільш повно виразити ідейно-творчий задум художника. Декоративний натюрморт допомагає глядачеві побачити красу світу, укладену в самих повсякденних речах, виховує увагу до навколишнього світу, прагнення досягнути його сенс.

Виконання студентом завдання з декоративного натюрморту під час самостійної

роботи впливає на його художньо-образне мислення, творчу уяву та відбувається набуття фахових компетентностей які стануть до потреби майбутнім художникам і педагогам з образотворчого та декоративного мистецтва в їх подальшій фаховій діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в комплексному вивченні набуття фахових компетентностей під час виконання самостійного завдання з декоративного живопису, зокрема натурних постановок з людиною та пейзажних композицій.

Список бібліографічних посилань

1. Зорко А.Є. Натюрморт у класичному живописі та академічній художній освіті. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство: Збірник наукових праць*. 2011. Вип. 25, С. 36–43.
2. Лачук В.В. Становлення українського натюрморту: аналіз стилістичних особливостей. *Культура і мистецтво у сучасному світі: Збірник наукових праць*. Київ: КНУКіМ, 2009. Вип. 10, С. 186–194.
3. Лачук В.В. Сучасний український натюрморт: проблема співвідношення традицій та новаторства. *Вісник КНУКіМ. Мистецтвознавство: Збірник наукових праць*. 2009. Вип. 20, С. 73–79.
4. Король А.М. Декоративна стилізація в натюрморті URL: <http://intkonf.org/korol-am-dekorativna-stilizatsiyi-v-natyurmorti/> (дата звернення 10/11/2019).
5. Музика О.Я. Проблеми підготовки сучасного вчителя: *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: Жовтий О.О., 2013. Вип. 7. С. 46–54.
6. Пічкур М.О. Метод стилізації як засіб творчого розвитку майбутнього дизайнера на заняттях з композиції. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(3). С. 105–110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10%283%29_18 (дата звернення 10/11/2019).
7. Пічкур М. О. Сутність і значення методу стилізації в опануванні майбутнім дизайнером практичних основ композиції. *Традиції і новітні технології у розвитку сучасного мистецтва: Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Черкаси: Видавець Вовчок О.Ю., 2015. С. 115–117.
8. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон: Стар, 2016. 52 с.
9. Стрітьєвич Т. М. Розвиток фахової компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: *Збірник наукових праць Центральноукраїнського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 150. С. 107–110.
10. Болотина И. С. Русский натюрморт. М.: Искусство, 1993. 132 с.
11. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.

References

1. Zorko, A. E. (2011). Still Life in Classical Painting and Academic Art Education. *Bulletin of the Kiev National University of Culture and Arts. Series: Art Studies: Collection of Scientific Papers*. 25, 36–43.
2. Lachuk, V. V. (2009). Formation of the Ukrainian still life: an analysis of style features. *Culture and Art in the Modern World: A Collection of Scientific Papers*. 10, 186–194.
3. Lachuk, V. V. (2009). Modern Ukrainian still life: the problem of correlation of traditions and innovations. *Bulletin of the Kiev National University of Culture and Arts. Series: Art Studies: Collection of Scientific Papers*. 20, 73–79.
4. King, A. M. Decorative stylization in still life. Retrieved 10/11/2019, from <http://intkonf.org/korol-am-dekorativna-stilizatsiyi-v-natyurmorti/>.
5. Musuca, O. Ya. (2013). Problems of preparation of the modern teacher. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna*. Uman: Zhovtij, O.O. 7, 46–54.
6. Pichkur, M. O. (2014). Styling method as a means of creative development of the future designer in the composition classes. *Problems of preparation of the modern teacher*. 10(3), 105–110. Retrieved 10/11/2019, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10%283%29_18.
7. Pichkur, M. O. (2015). The essence and significance of the styling method in mastering the practical basis of composition by the future designer. *Traditions and new technologies in the development of contemporary art: Collection of materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Cherkasy: Publisher Vovchok O.Yu. 115–117.
8. Sotskaya, G., Shmelyova, T. (2016) Dictionary of artistic terms. Kherson: Star Publishing House. 52.
9. Stritievich, T. (2017). The development of professional competence in the process of professional training of future teachers of fine arts. *Collection of scientific works of the Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. 150, 107–110.
10. Bolotina, I. S. (1993). Russian still life. Moscow: Art. 132.
11. Ermolaeva-Tomina, L. B. (2003). Psychology of artistic creativity: a textbook for universities. Moscow: Academic Project. 304.

KASIAN Tatiana,

Honored Artist of Ukraine, PhD, Associate Professor, Head of Fine and Applied Arts Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

FIZER Ivan,

Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF INDIVIDUAL WORK FROM DECORATIVE LIFE

Summary. Introduction. The article deals with the important problem of acquiring professional competencies in the performance of students' individual work on decorative still life, which influence the artistic and figurative thinking, creative imagination artists and educator in the fine arts.

Purpose. The study of the acquisition of professional competences during the students' individual work on decorative still life, as a necessary component of the educational process in the preparation of future artists and teachers of fine arts in institutions of artistic education of

various subordination paid little attention. That is why the purpose of the article is to reveal the identified problem.

Methods. Methods of organization and implementation of educational, cognitive and creative activities are divided into by source of information:

- verbal: lecture on the use of computer information technology, explanation, story, conversation;
- visual: observation, illustration, demonstration;
- practical: exercises, outlines, sketches, drawings, etudes.

Results. On the basis of there search it is revealed that in the course of performing the individual task «Decorative still life» knowledge of stylization, color relationships, conditional perspective or its absence, features of the transmission of ornaments, etc., the ability to think creatively and artistically and figuratively reason.

Originality. On the basis of the analys is of the works of scientists the problem of development of artistic and figurative thinking and creative imagination of the future artist and teacher of fine arts has been revealed. The professional competences of students in the process of individual work on decorative still life are characterized.

Conclusion. Performing a student's task of decorative still life during his individual work in fluencies his artistic thinking, creative imagination and acquires professional competencies that will be necessary for future artists and educators in fine and decorative art in their further professional activity.

Keywords: decorative still life; stylization; creative imagination; artistic and figurative thinking; professional competences; fine and decorative art.

Одержано редакцією 10.12.2019
Прийнято до публікації 08.01.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-176-180
ORCID 0000-0002-9988-2888

ПОЛУДЕНЬ Лілія Іванівна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: poluden23@ukr.net

ORCID 0000-0002-5739-4640

АФОНІН Віктор Андрійович,

заслужений художник України, доцент кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: afoninva@i.ua

ORCID 0000-0002-9804-8154

КОСТОГРИЗ Олександр Петрович,

старший викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kostogryz57@gmail.com

УДК 378.018.8:7-028.22-051]:378.016::71(045)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЖИВОПИС»**

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел, вивченні особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» у статті було визначено та обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час вивчення навчальної дисципліни «Живопис».

В ході роботи були використані наступні дослідницькі методи: спостереження за навчально-виховним процесом, вивчення документації й художньо-педагогічного досвіду для з'ясування творчо-розвивального значення занять із образотворчого мистецтва; колективно-аналітичного перегляду й оцінювання якості студентських творчих робіт для кількісного розподілу за рівнями сформованості професійної майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва.

Теоретичний аналіз обраної проблеми та використання розробленої й апробованої програми дисципліни «Живопис» у підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва виступили не тільки важливою складовою спеціальної художньої підготовки, яка спрямована на закріплення методичних знань та вдосконалення практичних художніх умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної мистецької діяльності, а й засобом творчого розвитку й самореалізації, формування в нього професійної майстерності. Визначено обґрунтування

педагогічних умов оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в умовах університетської освіти, що відповідатиме вимогам сучасної професійно-педагогічної освіти.

У статті визначено педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час вивчення дисципліни «Живопис», яка виступає не лише важливою складовою спеціальної художньої підготовки фахівців, що спрямована на закріплення методичних знань та вдосконалення практичних художніх умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної творчої діяльності, а й засобом творчого розвитку та самореалізації майбутнього фахівця образотворчого мистецтва. За цих умов формування названих індивідуальних особливостей є істотним чинником розвитку професійної майстерності дизайнерів інтер'єру, передумовою їхньої майбутньої творчої діяльності.

Ключові слова: живопис; образотворче мистецтво; підготовка; майбутні фахівці; педагогічні умови; студент; університетська освіта.

Постановка проблеми. Проблема підготовки студентів за спеціальністю 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація є надзвичайно важливою у теорії і практиці сучасної підготовки. У нашій статі ми спираємось на

положення, що педагогічна умова є суттєвим компонентом педагогічного процесу, що включає в себе зміст, методи, організаційні форми навчання й виховання, а значить, орієнтованих на взаємодію з внутрішнім світом студента. Спираючись на теоретичні положення і виходячи з вимог навчальної програми «Живопис», осмислення власного педагогічного досвіду та інших педагогів, ми намагалися створити як загальні, так і специфічні умови розвитку професійних якостей у майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в навчально-творчій діяльності.

Мета статті – визначення та обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час вивчення навчальної дисципліни «Живопис».

Виклад основного матеріалу. Організація навчально-творчої діяльності на цілісній та особистісно орієнтованій основі за допомогою розробленої програми «Живопис» вимагала знання вихідних рівнів творчої активності студентів, спрямованості особистості кожного з них на моральні та професійно-творчі цінності, ставлення до світу, до себе, однокурсників, професії дизайнера, творчих завдань викладача тощо.

На нашу думку, педагогічними умовами оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в умовах університетської освіти є: оптимальне поєднання змісту, форм, методів і засобів у реалізації педагогічних умов; самовиховання студентами якостей характеру, пов'язаних з відповідальним ставленням до навчального процесу; належне забезпечення контролю, оцінювання та корекції професійного розвитку студентів; система принципів організації та здійснення формувального експерименту.

Провідним завданням нашого дослідження ми визначили обґрунтування педагогічних умов оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в умовах університетської освіти, що відповідатиме вимогам сучасної професійно-педагогічної освіти. Цілі педагогічних умов полягають у формуванні позитивного ставлення студентів-художників до професійної діяльності, потребу займатися нею, створювати систему мотивів, що вимагає не тільки кваліфікованої підготовки студентської молоді, а й формування у студентів широкого світогляду, професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських і професійних цінностей.

Дисципліна «Живопис» є однією з профільюючих у процесі підготовки фахівців образотворчого мистецтва. Опанування цією дисципліною дає змогу студенту оперувати такими категоріями, як гармонія, колір, повітряна перспектива, дає простір асоціативно-емоційному сприйняттю навколишнього світу й життя. Результатом вивчення дисципліни «Живопис» є засвоєння та вдосконалення різноманітних художніх технік – акварель, гуаш, олія; умінь виразно komponувати постановку; розуміти кольорово-тональні відношення.

Безумовно, фундаментальною дисципліною для майбутніх художників у галузі кольорів є живопис. Тільки він здатний відобразити на площині все багатство колірних і світлових відносин у їхній різноманітній характеристиці за переходами й контрастами. Живопис розвиває те, що ми часто називаємо «оком художника». «Живописець, що вивчає різнобарвність речей природи, тим самим досягає їхні взаємини, визначає знаходження речі у світі – буття речі», – писав у своїй статті «Живопис як ремесло» видатний живописець К. С. Петров-Водкін [1, с. 442]. Розуміння значення живопису в розвитку дизайнера інтер'єру ще не дає відповіді на питання про те, як повинна бути організована конкретна навчальна робота. Історія мистецьких університетів показує, що кольорові предметні форми пізнаються не лише в станковому живописі.

Успішна діяльність університетської підготовки художника базується на взаємозв'язку всіх дисциплін процесу навчання. Живопис, як і рисунок, – фундаментальна дисципліна, що відповідає й на питання загальнохудожнього розвитку, і на спеціальні питання художнього проектування. На першому й другому роках навчання в постановках з живопису повинні переважати загальнохудожні тенденції, із третього до п'ятого курсу все більший обсяг повинні займати спеціальні проблеми кольорового зображення, що виявляються в завданнях з живопису. Їхнє вивчення, наскільки це можливо, повинне погоджуватися з тематикою роботи з кольорами на заняттях по кольорознавству, а також по композиції.

На лабораторних заняттях з живопису кольори вивчаються в нерозривному зв'язку з реальною формою на конкретних натурних об'єктах або постановках (нежива й жива натура). На початковій стадії основна увага приділяється натурним кольоровим та тональним відносинам, надалі можливо відхилення від натурних кольорів. При цьому з'являється можливість більш вільно й індивідуально використати кольо-

ри в роботі, що відкриває шляхи для розв'язання спеціальних живописних проблем. Академічний живопис дає змогу глибше вивчити можливості застосування у творчій роботі натурних і умовних кольорних відносин.

Процес вивчення кольорового зображення починається в курсі академічного живопису. Це навчальна дисципліна, що розкриває принципи побудови реалістичного зображення в живописі на площині. Завдання дисципліни навчально-освітні, тобто в основному відбувається пізнання відомих істин, накопичених попередніми поколіннями художників [2, с. 70].

Освоєння початкових знань у живописі настільки принципове, що навчальний процес в університеті на сучасному етапі неможливий без освоєння предмета академічного живопису. Варто визнати, що й рівень живописної підготовки вступників в університети різний. Щоб вивести всіх на середній рівень, потрібна якась проміжна ланка. Але вирівнювання живописної підготовки далеко не основна мета.

Метою всіх постановок в академічному живописі (натюрморт, голова людини, фігура людини, пейзаж, інтер'єр тощо) є не вивчення засобів зображення, а оволодіння системою побудови художньої форми. Таке розуміння кольорового зображення художником образотворчого мистецтва в академічному живописі має стійку традицію. Програми з живопису, створені в різний час Ф. Антоновим, А. Дейнекою, Е. Зерновою, В. Кулаковим, А. Купріним, В. Почиталовим, Н. Удадьовою, О. Чистяковим, В. Шугаєвим, А. Ястржемським та ін. поступово доповнювалися новими методично відпрацьованими завданнями. Принцип «від загального до часткового й від часткового до загального» у кожному завданні, а також принцип дотримування послідовності стадій навчання в академічному курсі (виявлення кольорів – виявлення форми кольорами – виявлення кольорами об'єму – виявлення кольорами простору) стали класичними. В останні роки кожна стадія одержала серйозне теоретичне обґрунтування, що враховує як сучасну науку про кольори, так і досвід художників-практиків.

Завдання живопису – не сліпе копіювання. Деталі – далеко не головне в живописі, художника насамперед повинні цікавити колірною масою й формою. Необхідно за величезною кількістю відволікаючих дрібниць не втратити розуміння злиття кольору з формою, щоб в остаточному підсумку не зруйнувати колірну композицію етюдів. Кожна об'ємна форма має свої кольори, кольори форм узаємодіють між собою в

просторі, і ця взаємодія має свою ієрархію. Вивчення ієрархії форм у колірному середовищі й закономірностей їхньої взаємодії забезпечує надалі правильну оцінку речей, створених руками людини. Потрібно усвідомити, що академічне навчання – це перші кроки на шляху планомірного й свідомого використання законів природи для створення форм, яких немає у природі [3, с. 48].

Необхідно відзначити, що вивчення навичок академічного живопису – не просто етап становлення для художника. Протягом усього життя погляд на світ у дизайнера інтер'єру змінюється так, як змінюється навколишня його дійсність. Уроки академічного живопису дають можливість осмислювати нові кольорні відчуття й подання. Час від часу студент повинен ставати старанним учнем природи, якщо не бажає відставати в розвитку, і живописні навички, сформовані на початку навчання, будуть служити йому в майбутньому творчому житті.

Форма й кольори предметів споконвічно несуть у собі значеннєвий художній початок. Сприйняття форми й кольору предмету може відбуватися незалежно від його побутової функції й сприяти народженню у свідомості людини самих несподіваних асоціацій. Кольори, які можна застосовувати для зображення предметів і явищ природи, самі по собі, зовсім незалежно від цих предметів і явищ природи, мають силу впливу на почуття глядачів.

Поняття образу зв'язується в естетиці з поданням про типове, виражене в конкретному, індивідуальному. Тільки на основі єдності типового й конкретного виникає образ. Ф. Енгельс, говорячи про мистецтво, писав, що «кожна особа – тип, і водночас є цілком певна особистість...» [4, с. 333]. Для художнього моделювання це один із типових випадків. Звичайно, недостатнє теоретичне осмислення проблеми образу в образотворчому мистецтві створює більші труднощі в навчанні дизайнерів інтер'єру.

Н. Радлов у книзі «Малювання з натури» відзначав, що теорія, що осмислює практику, дає ключ до подальшого її вдосконалення. Тому її вивчення не лише є корисним, а й необхідним художникові, хоча б для того, щоб скоротити шлях освоєння вже наявних основних творчих прийомів [5, с. 81].

Г. Шегаль у своїй книзі «Колорит у живописі» писав наступне: «У порівнянні із представниками інших видів мистецтва художники явно перебувають в особливо невигідному положенні, тому що якщо в музиці, наприклад, теорія композиції й гармонії, а також вчення про контрапункт

читаються як обов'язковий курс у консерваторії, то в живописі науково не обґрунтована більшість її розділів, особливо колорит» [6, с. 5].

Специфіка образотворчого мистецтва ясно виражена в тім, що на площині аркуша паперу (полотна) створюється відчуття реальної дійсності. Важливо навчитися не тільки цілісно сприймати натуру, а й виражати (зображувати) живописними засобами отримане під час сприйняття. Недосвідченому студенту важко відразу засвоїти весь складний комплекс проблем, необхідно послідовно виділяти головне й на ньому зосереджувати увагу. Для цього існує ціла низка завдань на виявлення світових відносин (локальні кольори тощо), які поєднуються в три основні групи. Ці завдання, спрямовані на вивчення:

1) організації кольорних мас на образотворчій поверхні (площина);

2) кольори на окремі об'ємні форми (об'єм);

3) взаємодії кольорових об'ємів у просторі (простір).

Кожне наступне завдання розвиває й ускладнює попереднє.

Під час виконання першої групи завдань виділяються властивості двовірної образотворчої площини питання колірної композиції (єдиної цілісної системи побудови картинної поверхні). Звертаючи всю увагу на колірну композицію колорит, можна не занадто піклуватися про чіткість рисунка в етюді. Головне – кольори й тільки кольори, «строгість форми потім повернеться» [7, с. 164]. Це своєрідна «постановка ока» і «настроювання розуму» перед глибокою й планомірною роботою з об'ємною кольоровою формою. Одночасно з «постановкою ока» відбувається знайомство з основами теорії живопису, вивчаються властивості кольорів.

Перша група завдань з академічного живопису проводиться на простому натюрморті.

Основна мета другої групи завдань – вивчення зображення об'ємної складної форми в кольорі. Колір повинен ясно виражати об'єм предмета, виявляти його віддаленість від ока студента, освітленість, фактурність. Форм може бути, звичайно, і декілька, але головне – їхні об'єми. Об'єктами для роботи є натюрморт, голова й до пояса зображення людини [8, с. 74].

Метою третьої групи завдань є вираження простору на образотворчій площині, освоєння методів зображення глибини композиції, тобто цілого комплексу обсягів у просторі. Етюди виконуються зі складної постановки й живої моделі. Таким чином, вивчаються сама образотворча поверхня

(закони її організації) і принципи зображення на ній колірної об'єму або групи об'ємів у просторі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, визначивши педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час вивчення дисципліни «Живопис», ми переконані в тому, що лабораторно-практична робота потребує від майбутніх фахівців образотворчого мистецтва систематичності, наполегливості, витримки, волі, терплячості, великої відповідальності та інших індивідуальних особливостей особистості. Отже, ми можемо зробити висновок, що майбутнім художникам не досить оволодіти певним обсягом професійних навичок, а вивчення дисципліни «Живопис» виступає не лише важливою складовою спеціальної художньої підготовки фахівців, що спрямована на закріплення методичних знань та вдосконалення практичних художніх умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної творчої діяльності, а й засобом творчого розвитку та самореалізації майбутнього фахівця образотворчого мистецтва.

Список бібліографічних посилань

1. Мастера советского искусства о пейзаже. М., 1963. 96 с.
2. Полудень Л.І. Формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в умовах університетської освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2013. 200 с.
3. Бесчастнов Н.П. и др. Живопись: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Художественное проектирование изделий текстильной и легкой промышленности». М.: ВЛАДОС, 2007. 223 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1964. Т. 36. 333 с.
5. Радлов Н.Э. Рисование с натуры. Л.: Искусство, 1938. 81 с.
6. Шегаль Г.М. Колорит в живописи. М.: Искусство, 1957. 110 с.
7. Музика О.О. Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості. *Українська еліта та її роль у державотворенні: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2000. Вип.1. С. 276–280.
8. Полудень Л.І. Формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в системі вищої мистецької освіти: монографія. Черкаси: Видавець Вовчок О.Ю., 2017. 212 с.

References

1. Masters of Soviet art Landscape (1963). Moscow. 96 p. (in. Rus.)
2. Poluden L.I. (2013). Formation of professional skill of the interior designer in the conditions of university education (PhD Dissertation). Cherkasy. 200 p. (in. Ukr.)
3. Beschastnov, NP et al. (2007). Painting: a textbook for students of higher education, studying in the specialty "Artistic design of textile and light industry". Moscow. 223 p. (in. Rus.)
4. Marx, K., Engels, F. (1964). Works. 2nd edition. Moscow: Publishing OF Political Literature. Vol. 36. 333 p. (in. Rus.)

5. Radlov, N.E. (1938). Drawing from nature. Leningrad: Art. 81 p. (in. Rus.)
6. Shehal H.M. (1957). Color in paintings. Moscow. 110 p. (in. Rus.)
7. Music, O.O. (2000). Motivation of creative activity in becoming a technically gifted person. *The Ukrainian elite and its role in state-building: Scientific notes of the Institute of Psychology named G.S. Kostyuk APS of Ukraine*. Kyiv. 1, 276–280. (in. Ukr.)
8. Poluden L.I. (2017). Formation of professional skill of interior designer in the system of higher art education: Monograph. Cherkassy: Publisher Vovchok O.Yu.. 212 p. (in. Ukr.)

POLUDEN Liliya,

PhD, Senior Lecturer of Fine and Decorative Arts Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

AFONIN Viktor,

Honored painter of Ukraine, Assistant professor of Fine and Decorative Arts Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

KOSTOGRYZ Oleksandr,

Senior Lecturer of Fine and Decorative Arts Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF THE FUTURE PROFESSIONALS' PREPARATION PROCESS OF FINE ARTS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE «PAINTING»

Summary. Introduction. Discipline «Painting» should consider the system of mutual influences aimed at the formation of stable characteristics, the graduates' readiness for artistic and pedagogical activity in accordance with modern requirements to the level of training of a specialist, his professional competence and methodical skill. In the process of teaching painting, it is necessary to consider the system of issues that shape public position, high professionalism, business creative qualities, competence, as well as a high degree of culture of the future specialist of fine arts.

Purpose – to define and substantiate pedagogical conditions of increasing the efficiency of the future specialists' preparation process of fine arts during the study of the discipline «Painting».

Methods. During the research the following methods were used: observation of the educational process, studying of documentation and artistic and pedagogical experience to find out the creative and developmental value of the lessons in the fine arts; collective-analytical review and evaluation of the quality of students' creative works for quantitative distribution of the level of future specialists' professional skill in fine arts.

Results. Theoretical analysis of the chosen problem and the use of the developed and tested program of the discipline «Painting» in the future specialists of fine arts preparation were not only an important component of special artistic training, which is aimed at consolidating

methodological knowledge and improvement of practical artistic skills necessary for professional activities, skills required for professional activities but also a means of creative development and self-realization, the formation of his professional skill.

Originality. The substantiation of the optimization pedagogical conditions of future specialists' of fine arts preparation process in the conditions of university education has been determined, which will meet the requirements of modern professional and pedagogical education.

Conclusion. Having defined pedagogical conditions for optimization of the process of future specialists' of fine arts preparation during the study of the discipline «Painting», which acts not only as an important component of special artistic training of specialists, aimed at consolidating methodological knowledge and refinement but also as a means of creative development and self-realization of the future specialist of fine arts. Under these conditions, the formation of these individual features is the essential factor in the development of the professional skill of interior designers, a prerequisite for their future creative activity.

Keywords: painting; fine arts; preparation; future specialists; pedagogical conditions; student; University education.

Одержано редакцією 30.10.2019
Прийнято до публікації 06.12.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-180-185

ORCID 0000-0002-4602-7052

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна,

асистентка кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: evtushenko.oksan@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051:7-028.22]:7.012-47.22(045)

ЗМІСТОВО-СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано сутність і зміст дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Виокремлено структурні компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційний; когнітивно-технологічний; особистісний та рефлексивний. Схарактеризовано зміст структурних компонентів дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: дизайнерська культура; образотворче мистецтво; майбутні учителі образотворчого мистецтва; професіоналізм; структура дизайнерської культури.

Постановка проблеми. Феномен дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва не тільки привертає все більшу увагу дослідників з різних галузей науки, а й стає найважливішою складовою сучасного освітнього процесу.

Дизайнерська культура сприяє формуванню позитивного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навколишньої дійсності, що ґрунтується на основі перетворення і покращення життєвого середовища. Вона визначає рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, що дозволяє їй ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і навколишнім середовищем. Відповідно, дизайнерська діяльність відіграє вагомий роль у соціальній практиці та у сфері культури, стає найважливішою характеристикою свідомості сучасної людини, основним змістом організації її матеріального середовища.

Зважаючи на те, що в сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдності щодо визначення структурних компонентів дизайнерської культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та їх змістового наповнення, виникає необхідність здійснити аналіз структури дизайнерської культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст та структуру дизайнерської культури як важливої характеристики професіоналізму майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Дизайнерська культура майбутнього учителя образотворчого мистецтва є складним особистісним утворенням, яке містить сукупність структурних взаємопов'язаних елементів. Задля успішного формування дизайнерської культури необхідним є виокремлення компонентів структури дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва та з'ясування їх змістового наповнення.

Задля визначення компонентів структури дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянемо погляди науковців щодо структури досліджуваного феномена. Більшість науковців (В. Гриньова [1, с. 214], Таама Аль Атабі Аяд Хаяві [2, с. 147]) у структурі професійної та педагогічної культури вчителя, виокремлюють такі складові елементи: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти*.

Аналіз структури змісту професійної культури дизайнера (І. Продан [3, с. 41], Л. Саприкіна [4, с. 115]), етнохудожньої культури дизайнера (О. Парфьонова [5, с. 45]) та проектної культури фахівця (Т. Мачача [6, с. 51]) дозволяє виокремити, поряд із зазначеними вище (мотиваційним, когнітивним та діяльнісним), такі компоне-

нти як: *технологічний, особистісний та рефлексивний*.

Задля розкриття структури змісту дизайнерської культури охарактеризуємо специфіку змісту кожного компонента.

Вчені відмічають значну роль мотиваційного компонента. Мотиваційний компонент дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує спонукання до оволодіння професійною діяльністю, спрямованість на формування дизайнерської культури у процесі фахової підготовки та встановлення змісту й значущості професійної діяльності, усвідомлення мети оволодіння дизайнерською культурою як важливої характеристики професіоналізму.

На думку Т. Крамаренко, функція мотивів полягає у тому, що вони «оцінюють» життєве значення для суб'єктів обставин та їх дій, надають їм особистісного сенсу. До мотивації належить все, що спонукає реально діючу активність, узагальнені й більш конкретні життєві цілі, заради яких людина діє [7, с. 48–60].

Фактором, що оптимізує дієвість мотиву, є усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності. Усвідомлення особистістю результатів дизайнерської діяльності тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей. Відповідно, інтереси та потреби людини пов'язані із ціннісними орієнтаціями.

Відтак, цінності (індивідуальні та духовні) впливають на продуктивність проектно-технологічної діяльності та визначають ставлення до об'єкта зазначеної діяльності.

Дослідники пов'язують ставлення з почуттями, які виникають у процесі сприйняття дійсності і відбивають ставлення особистості до цієї дійсності [8, с. 602]. Отже, виокремимо ціннісне ставлення до дизайнерської діяльності у змісті мотиваційного компонента.

Проте, варто зауважити, що ставлення особистості до оточуючої її дійсності виявляється також завдяки художній потребі. Так, О. Парфьонова [5, с. 69] стверджує, що ставлення особистості до оточуючої дійсності, її почуття не завжди співпадають зі змістом її знань про існуючу реальність, наявними вміннями й навичками, а виявляється через художню потребу.

Отже, у змісті дизайнерської культури потреби й здібності взаємозалежні та взаємодоповнюють одна одну, і розвиток одних є наслідком розвитку інших.

На основі вищенаведеного аналізу, схарактеризуємо мотиваційний компонент дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який містить інтереси (інтерес до художньої та дизай-

нерської діяльності), потреби (потреба у художній та проектно-конструкторській творчості, що виявляється у художніх поглядах, ідеалах, смаках), ціннісне ставлення до дизайнерської культури та ціннісні орієнтації (моральні, ідеологічні, естетичні підстави для оцінювання та здійснення художньо-творчої діяльності).

Не менш значущим у структурі професійної культури є технологічний компонент.

І. Продан [3, с. 38] зазначає, що виокремлення технологічного компоненту у структурі професійної культури спрямовано на усвідомлення студентом-дизайнером необхідності розвитку всього спектру власних художньо-технологічних можливостей, як запоруки успішної власної професійної діяльності; дозволяє аналізувати та систематизувати наявний досвід та принципи його використання на практиці; комплексно вирішувати проектно-конструкторські завдання; оптимально використовувати найбільш раціональні засоби і методи проектування та виготовлення одягу.

Технологічний компонент професійної культури студента-дизайнера, на її дуку, характеризує якість засвоєваних знань, можливість їх використання на практиці у процесі розв'язання професійних завдань [3, с. 44].

Т. Мачача [6, 137] в змісті технологічного компонента професійної культури дизайнера виділяє проектно-технологічні знання – це результат процесу пізнання сутності, структури, способів, засобів і результатів творчої перетворювальної діяльності, що адекватно відображаються у свідомості учнів у вигляді понять, суджень, уявлень, умовиводів і теорій.

Теоретичні знання – знання історії розвитку і становлення дизайну; технологічні поняття та види дизайнерської діяльності; закономірності й засоби композиції та кольорознавства; чинних стандартів і технічних умов на створення продукції.

Технологічні знання – принципи і закономірності формоутворення предметного середовища; вимоги, які необхідно враховувати в процесі проектування художніх об'єктів (функціональні, техніко-конструктивні, естетичні); етапи і методи проектування; принципи художнього оформлення виробів і конструкцій; основні графічні комп'ютерні програми.

Культурологічні знання – факти, основні закони науки, що розкривають зв'язки та відношення між різними об'єктами, явищами дійсності та культури; система знань про художню культуру, мистецтво, основні структурні одиниці дизайнерської культури; знання особливостей формування дизайнерської культури.

Ми поділяємо погляди науковців на значимість проектно-технологічних знань у змісті професійної культури дизайнера. Однак, знання важливе не саме по собі, а як ресурс продуктивності проектно-технологічної діяльності, а також як матеріал, на основі якого формується проектна культура. При цьому необхідне самостійне оперування знаннями й уміннями, які розширюють та збагачують суб'єктний досвід особистості, здатність самостійно здобувати та застосовувати потрібні знання, мобільно оперувати своїми вміннями та здібностями для виготовлення корисного продукту творчої діяльності особливо цінні в сучасному мінливому світі.

Єдність системи проектно-технологічних знань й процес оволодіння ними мають бути в основі технологічного компонента професійної культури дизайнера. Тому важливо виокремлювати не тільки теоретичні, технологічні та культурологічні знання у змісті технологічного компонента дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, але технологічний компонент їх набуття.

О. Парфьонова виокремлює у змісті когнітивно-дієвого компонента етнохудожньої культури дизайнера такі групи вмінь: конструктивно-проектні, комунікативно-організаторські тощо [5, с. 60].

Аналіз різних думок науковців на зміст технологічного компонента професійної культури дизайнера дозволяє говорити про те, що він характеризує технологію оволодіння процесом конструктивно-проектної діяльності, ефективність якої обумовлюється сформованістю у майбутніх учителів образотворчого мистецтва практичних умінь, пов'язаних з проектуванням об'єктів (виконувати ескізи, розгортки, макети); використанням комп'ютерних графічних програм для вирішення проектно-художніх завдань; виконанням макетів та готових виробів у матеріалі; умінь оцінювати дизайн-проект та робити його презентацію; здійснювати функціональний, композиційний та ергономічний аналіз художніх об'єктів і предметного середовища.

Важливим у змісті дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є особистісний компонент.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує особистісно-творчий компонент, який, на думку І. Продан, відіграє одну з найважливіших ролей у процесі формування професійної культури майбутніх дизайнерів. Згідно з сучасним уявленням, дизайн – це творча діяльність, яка об'єднує в процесі проектування різноманітні царини людської практики, інтегрує досягнення різних наук. Дизайнер, розвиваючи свій творчий

потенціал, має уявлення про сучасний рівень науки, спроможний передбачати у своїх проектах розвиток як технологічних можливостей виробництва, так і потребу суспільства [3, с. 39].

До професійно важливих якостей П. Гуревич відносить: якості, необхідні для педагогічного спілкування (доброзичливість, щирість, гнучкість, відкритість тощо), здатність до емпатії (співпереживання), створення необхідного емоційного настрою, здатність адекватно оцінювати особистісні якості й емоційний стан учнів, уміння правильно інтерпретувати висловлювання і невербальні дії учнів тощо [9, с. 145].

Ми поділяємо думку науковців щодо необхідності особистісного компонента в структурі дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Його актуальність зростає у зв'язку з сучасною стратегією вищої школи на студентоцентризм. Суть цієї стратегії – в спрямованості освітнього процесу університету на особистість студента, розвиток його можливостей, здібностей, професійних якостей, які дозволяють перетворювати світ за законами краси.

Творчість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, його інноваційний підхід до проектно-художньої діяльності потребує прояву рефлексії. Тому увага науковців приділяється розкриттю сутності рефлексивного компонента дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У змісті аналітико-рефлексивного компонента культури професійного діалогу визначено сформованість рефлексивної позиції студентів: рівень сформованості рефлексивних умінь та ступінь їх вияву у різновидах навчальної, професійно спрямованої діяльності; уміння аналізувати власну діяльність; спроможність до самоаналізу професійної діяльності; критичність та об'єктивність у самооцінках; здатність до прогнозування.

Самоаналіз та самооцінювання, засновані на рефлексії, забезпечують контроль і здатність до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви, корекцію і самовиховання. Саме завдяки механізмам саморегуляції та саморефлексії спеціаліст, що саморозвивається, активно культивує в собі свою індивідуальність, творчий потенціал та професійну майстерність [10, с. 101].

Відтак, рефлексивне ставлення особистості до власної професійної діяльності є однією з найважливіших умов усвідомлен-

ня власної діяльності, її аналізу та удосконалення.

Ю. Пінчук наводить показники рефлексії професійної діяльності: аналіз ефективності застосованих методів, прийомів і засобів професійної діяльності; аналіз причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у ході реалізації поставлених завдань; зіставлення власного досвіду із досягненнями інших; нестандартне бачення предмета навчання; самостійне набуття знань; потреба у самоаналізі [11, с. 136].

Важливим рефлексивного компонента є самооцінювання особистості, розуміння своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей.

На основі аналізу та узагальнення базових понять дослідження та поглядів науковців на структуру професійної культури дизайнера визначено структурні компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: *мотиваційний; когнітивно-технологічний; особистісний та рефлексивний*.

Мотиваційний компонент дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить:

- 1) *інтереси* (інтерес до художньої та дизайнерської діяльності);
- 2) *потреби* (потреба у художній та проектно-конструкторській творчості, що виявляється у художніх поглядах, ідеалах, смаках);
- 3) *ціннісне ставлення* до дизайнерської культури;
- 4) *ціннісні орієнтації* (моральні, ідеологічні, естетичні підстави для оцінювання та здійснення художньо-творчої діяльності).

Когнітивно-технологічний компонент містить: 1) *знання: теоретичні* (знання історії розвитку і становлення дизайну; технологічні поняття та види дизайнерської діяльності; закономірності й засоби композиції та кольорознавства; чинних стандартів і технічних умов на створення продукції); *технологічні* (принципи і закономірності формоутворення предметного середовища); вимоги, які необхідно враховувати в процесі проектування художніх об'єктів (функціональні, техніко-конструктивні, естетичні); етапи і методи проектування; принципи художнього оформлення виробів і конструкцій; основні графічні комп'ютерні програми); *культурологічні* (факти, основні закони науки, що розкривають зв'язки та відношення між різними об'єктами, явищами дійсності та культури; система знань про художню культуру, мистецтво, основні структурні одиниці дизайнерської культури; знання особливостей формування ди-

зайнерської культури); 2) *вміння: конструктивні* (вміння застосовувати методи сучасного дизайну (методи трансформації, деконструкції, модульного проектування, комбінаторні прийоми тощо) у процесі створення дизайн-об'єктів; використовувати графічні та пластичні засоби для вирішення творчих завдань, пов'язаних з проектуванням об'єктів (виконувати ескізи, розгортки, макети); використовувати комп'ютерні графічні програми для вирішення проектно-художніх завдань; виконання макетів та готових виробів у матеріалі); *організаційні* (уміння оцінювати дизайн-проект та робити його презентацію; здійснювати функціональний, композиційний та ергономічний аналіз художніх об'єктів і предметного середовища).

Особистісний компонент містить індивідуальні та професійні якості особистості.

Індивідуальні якості визначають позицію і спрямованість майбутніх учителів образотворчого мистецтва: працездатність – здатність самостійно набувати нових знань, умінь, здатність до творчого застосування їх на практиці; цілеспрямованість – здатність особистості до цілеспрямованої роботи, розрахованої на запланований конкретний результат; надійність – здатність брати на себе відповідальність за наслідки своєї діяльності; дисциплінованість – передбачає здатність самоналаштування на певний вид діяльності; гнучкість – здатність особистості адаптуватися до певних змін.

Професійні якості – якості особистості, що засновані на діяльності дизайнера: дизайнерське мислення – створення просторових образів і оперування ними в процесі розв'язання практичних і теоретичних завдань; уява – здатність наочного (уявного) моделювання бажаних результатів творчого акту (зазначимо, що особлива форма уяви – фантазія є ціннісною властивістю дизайнера, що дозволяє здійснювати вільний пошук варіантів проектних рішень); креативність – творча, новаторська діяльність, що характеризується здатністю до продукування принципово нових ідей; здатність до художньої творчості – втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи, тобто об'єктивації у матеріалі образів, що склалися в уяві.

Відтак, *особистісний компонент* дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить: 1) *індивідуальні якості особистості* (працездатність, цілеспрямованість, надійність, дисциплінованість, гнучкість); 2) *професійні якості осо-*

бистості (дизайнерське мислення, уява, креативність, здатність до художньої творчості).

Рефлексивний компонент дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначаємо як сукупність: 1) *самооцінки* (усвідомлення власних здібностей, можливостей, якостей); 2) *рефлексії* (вміння свідомо контролювати результати дизайнерської діяльності та рівень власного розвитку, використовуючи знання дизайн-проектування; корекцію власних дій і поведінки).

Важливо зазначити, що всі компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є рівнозначними та взаємодоповнюють один одного.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Обґрунтовано, що дизайнерську культуру характеризують *критерії та показники її сформованості: мотиваційно-ціннісний критерій* дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначається за такими показниками: інтереси, потреби, ціннісне ставлення та ціннісні орієнтації; *операційно-діяльнісний* – теоретичні, технологічні, культурологічні знання та конструктивні й організаційні вміння; *особистісно-творчий* – індивідуальні якості, професійні якості особистості; *рефлексивно-оцінний* критерій визначається за такими показниками як самооцінка та рефлексія.

Задля здійснення об'єктивного оцінювання стану сформованості дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва виокремлено такі *рівні сформованості дизайнерської культури*: високий, середній та низький.

Список бібліографічних посилань

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія. Харків: Основа, 1998. 300 с.
2. Таама Аль Атаби Аяд Хаяви. Формирование профессионально-художественной культуры будущих учителей изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса: ГУ «Южноукраинский національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», 2012. 271 с.
3. Продан І.В. Формування професійної культури майбутніх дизайнерів одягу в процесі самостійної роботи у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2013. 292 с.
4. Саприкіна Л.В. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. Кременчук, 2018. Вип. 2. С. 108–113.
5. Парфенова О.В. Формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ: ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка», 2014. 213 с.

6. Мачаха Т.С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, 2011. 232 с.
 7. Крамаренко Т.В. Формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2013. 301 с.
 8. Большой психологический словарь [сост. и общ. ред.: Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко] СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
 9. Гуревич П.С. Философия культуры: учеб. для высшей школы. М.: NOTABENE, 2001. 349 с.
 10. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ: Бердянський держ. педагогічний ун-т, 2005. 260 с.
 11. Пінчук Ю.В. Система профессиональной компетентности учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2005. 201 с.
- References**
1. Grinyova, V.M. (1998). Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodical aspect): monograph. Kharkiv: Osnova.
 2. Таама Al Atabi Ayad Hayawi. (2012). Formation of professional and artistic culture of future teachers of fine arts (PhD Dissertation). Odessa: SU "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky".
 3. Prodan, I.V. (2013). Formation of professional culture of future clothing designers in the process of independent work in higher educational establishments (PhD Dissertation). Lugansk: Lugansk National Taras Shevchenko University.
 4. Saprikina, L.V. (2018). Actual problems of professional training of future designers in higher educational establishments. *Bulletin of the Kremenchuk National University named after Mikhail Ostrogradsky*. Kremenchuk. 2.
 5. Parfenova, O.V. (2014). Formation of ethno-artistic culture of future designers in extra-curricular activity (PhD Dissertation). Lugansk: Lugansk National Taras Shevchenko University.
 6. Machacha, T.S. (2011). Formation of project-technological culture of elementary school students in the process of labor education (PhD Dissertation). Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
 7. Kramarenko, T.V. (2013). Forming a culture of professional dialogue of future specialists in commodities and commercial activity by means of information and communication technologies (PhD Dissertation). Dnepropetrovsk: Alfred Nobel Dnipropetrovsk University.
 8. Large psychological dictionary (2007). In B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (Comp. and general. Ed.). St. Petersburg: Prime EUROSIGN.
 9. Gurevich, P.S. (2001). *Philosophy of Culture: Textbook for high school*. Moscow: NOTABENE,
 10. Elkin, M.V. (2005). Formation of professional competence of the future teacher of geography by means of project activity (PhD Dissertation). Berdyansk: Berdyansk State Pedagogical University.
 11. Pinchuk, Y.V. (2005). The system of professional competence of speech therapist teacher (PhD Dissertation). Kyiv.

CHEKALOVA Oksana Eduardivna

Lecturer of Arts and Design Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

CRITERIA AND INDICATIVE ASPECT OF THE FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF THE ART

Summary. Introduction. Design activity plays a significant role in social practice and in the sphere of culture, becoming the most important characteristic of the consciousness of modern man, the main content of the organization of its material environment. Considering that there is no unity in the contemporary psychological and pedagogical literature regarding the determination of the structural components of the design culture of a future fine arts teacher and their content, there is a need to analyze the structure of the design culture of a future fine arts teacher in higher education.

The purpose of the article is theoretically substantiating the content and structure of design culture as an important characteristic of the professionalism of a future art teacher.

The methods of analysis, syntheses, comparison, syntheses, abstraction is used in the article.

Results. The motivational component of the design culture of future teachers of art provides the impetus for mastering professional activity, the focus on the formation of design culture in the process of professional training and establishing the content and importance of professional activity, awareness of the purpose of mastering the design culture as an important characteristic.

It is important to distinguish not only theoretical, technological and cultural knowledge in the content of the technological component of the design culture of future teachers of art, but the technological component of their acquisition.

An important component in the design culture of future visual arts teachers is the personal component. Professionally important qualities include: qualities required for pedagogical communication (kindness, sincerity, flexibility,

openness, etc.), ability to empathize (empathy), create the necessary emotional mood, ability to adequately assess the personal qualities and emotional state of students, comfort non-verbal actions of students, etc.

Self-reflection and self-assessment based on reflection provide control and the ability to self-discovery, the ability to analyze their own actions, actions, motives, correction and self-education. It is through the mechanisms of self-regulation and self-reflection that the self-developing specialist actively cultivates his or her personality, creativity and professional skill.

Originality. It is substantiated that design culture is characterized by criteria and indicators of its formation: the motivational value criterion of design culture of future teachers of art is determined by the following indicators: interests, needs, value attitude and value orientations; operational and activity – theoretical, technological, cultural knowledge and constructive and organizational skills; personality-creative – individual qualities, professional qualities of personality; the reflexive-evaluation criterion is determined by such indicators as self-esteem and reflection. In order to give an objective assessment of the state of development of the design culture of future art teachers, the following levels of design culture are distinguished: high, medium and low.

Conclusion. It is important to note that all the components of the design culture of future visual arts teachers are equivalent and complementary.

Keywords: design culture; art; future teachers of art; professionalism; structure of design culture.

Одержано редакцією 20.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-186-191
ORCID 000-0001-5018-3747

КОПОЧЫНСКА Yuliia,

PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University
e-mail: youliaco@ukr.net

UDC 378.018.8:615.8-051]:[159.923.2:572.025](045)

PRAXEOLOGICAL APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

Introduction. Optimization of practical tuition of future specialists in physical therapy, ergotherapy for professional activity is considered as one of the most important factors for improving the educational process in institutions of higher education. The basis of practical tuition is the formation of students' readiness to perform professional activities correctly and effectively.

Purpose. To investigate peculiarities of praxeological approach to formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Methods. Analysis of scientific methodological literature.

Results. The signs and characteristics of the praxeological orientation of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are determined. In the system of vocational education praxeology can be defined as an important methodological basis for substantiating the specificity of performing the right and effective actions of the future specialist in physical therapy, ergotherapy. The implementation of the praxeological approach is based on the combination of the main categories of praxeology and scientific provisions to clarify the essence of professional activity. The basic ideas of praxeology in the professional tuition of future specialists are used by implementing the praxeological approach as a principle, basic position, direction of study of the subject of research.

Originality. The main characteristics of effective pedagogical actions are identified. In the context of the study of the process of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy, the praxeological approach was used in two directions, which combine bifurcation and synergistic approach.

Conclusion. The implementation of a praxeological approach to the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions allows to compare the results of tuition students with a simulated sample, to monitor the quality of learning, identify and study the causes of deviation, deviations, to introduce new or not to use inefficient methods and technologies, to make informed decisions about innovative changes in own education, to develop individual dual tuition routes. A praxeological approach to the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions will facilitate in—depth analysis of the procedural aspect of professional activity, which will improve students' practical skills, determine the conditions and means of improving the quality of performance.

Keywords: physical therapy; ergotherapy; occupational identity; vocational training; praxeological approach; future specialists.

Introduction. In the complex of general scientific approaches to the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy (further PT, ET) competitive, able to professionally organize activities that meet the real needs of modern society, of particular importance in the preparation of students in institutions of higher education, which is of great importance.

Optimization of practical tuition of future specialists in PT, ET for professional activity is considered as one of the most important factors for improving the educational process in institutions of higher education. The basis of practical tuition is the formation of students' readiness to perform professional activities correctly and effectively, which presupposes the praxeological orientation of forming the professional identity of future specialists in PT, ET, which is based on the implementation of the praxeological approach.

Revealing the essence of praxeology, B. Grigoriev and V. Chumakov see it as a “knowledge of actions”, a study of practice in its philosophical sense, that is, receiving the most general information about what a person does (compared to technology as a knowledge of the art of “acting”)) [1].

In the interpretation of V.S. Degree praxeology is a philosophical concept of activity, which presents the general theory of organization of productive activity [2].

Modern scholars also associate practical ideas with economics. Thus, Y. Bogoyavlenskaya analyzes praxeological approaches in management [3], A. Gastev substantiates practical recommendations for the scientific organization of labor [4], L. Liashenko notes that economic ethics as a factor in the formation of civilizational development is based on a praxeological approach to the choice of optimal actions in management [5].

Purpose. To investigate peculiarities of the praxeological approach to the formation of

professional identity of future specialists in PT, ET.

Results. Like any science, praxeology operates a well-defined conceptual apparatus. The main categories and concepts of praxeology are “organization”, “action”, “activity”, “meaningfulness of activity”, “purposefulness”, “quality”, “success”, “productivity”, “efficiency”, “efficiency”, “practicality”, “Manufacturability”.

A set of interrelated and purposeful actions of varying complexity is the basis of effective activity.

Effectiveness of the action is characterized by the achievement of the stated goals and planned results. Effective action, in the understanding of the scientist, on basic grounds should approach a certain sample, be performed carefully, persistently, flawlessly, and also be productive and economical [6].

Performance in the context of our study is determined by the efficiency of the use of resources (time, methods, tools, information, pedagogical technologies, activity of subjects of the educational process, etc.) in the course of forming the professional identity of future specialists in PT, ET by means of information technologies.

The performance of the action reflects the relationship between the amount of resources spent and the quality of the phenomenon under study, as well as the effectiveness, efficiency, practicality and adaptability of the organized educational process.

Emphasizing the need for the praxeological orientation of the formation of professional identity of future specialists in PT, ET, we distinguish such scientific direction as pedagogical praxeology, which has its structure of knowledge and models of realization in vocational tuition.

The purpose of pedagogical praxeology is the possibility of mastering the methodology of practically oriented knowledge about the general principles and methods of rational and productive pedagogical activity by the pedagogical society.

Expanding the essence of pedagogical praxeology, A. Maron, L. Monakhov, and V. Fedotov define praxeology as a science that studies historical types and types of practice – rational forms of organization of human actions aimed at changing nature, society and man himself [7], outline the principles collinearity and complementarity in the competence and praxeological approaches to the theory and practice of vocational education.

This process is relevant because praxeological ideas are now widely used in

pedagogy, as evidenced by comprehensive pedagogical studies aimed at forming the praxeological skills of future specialists in the context of competency approach, determining the intents of pedagogical innovation in discourse of praxeology, etc.

In the system of vocational education praxeology can be defined as an important methodological basis for substantiating the specificity of performing the right and effective actions of the future specialist in PT, ET. The implementation of the praxeological approach is based on the combination of the main categories of praxeology and scientific provisions to clarify the essence of professional activity.

The basic ideas of praxeology in the professional tuition of future specialists are used by implementing the praxeological approach as a principle, basic position, direction of study of the subject of research.

The implementation of the praxeological approach in the educational process contributes to the creation of the praxeological environment necessary for solving the set tasks. Thus, P. Samoilenko and S. Semenova [8], on the basis of the praxeological approach, increased the efficiency of the educational process by creating an environment for effective (rational) joint activity of teachers and students, E. Utochkina used the praxeological approach to form the abilities of the future specialist to conduct professional-pedagogical [9].

In the context of the study of the process of professional identity formation of future specialists in PT, ET, the praxeological approach was used in two directions, which combine bifurcation and synergistic approach.

Since praxeology makes it possible to explain the general laws of any human activity and to create its most general rules on this basis, the implementation of the praxeological approach concerned both the work of teachers to improve the professional tuition of future specialists in PT, ET, and educational-cognitive activity. the formation of professional identity [9].

The praxeological orientation of the formation of professional identity of future specialists in PT, ET implies that students are able to determine the objective and subjective aspects of individual actions, to form in their minds the ideal figure of a specialist in physical therapy, to determine personal values in accordance with individual values their level of theoretical and practical preparation for performing optimal professional actions.

The implementation of the praxeological approach is based on the integration of

knowledge and activity as a specific form of active human attitude to the environment, the content of which is certain changes and transformations (ability, purpose, action) [10].

Both values – knowledge and activity – form the basis of a praxeological approach as a purposeful system, a set of principles that determine the overall purpose and strategy of focused praxeological actions, and show how universal human knowledge has evolved into a direct productive force.

Thus, the optimal joint activity of teachers and students in shaping the professional identity of future specialists in PT, ET using a praxeological approach are purposeful actions of the subjects of the educational process that contributes to the creation of a praxeological environment.

The success of this process can be ensured by the realization of specific factors, namely expediency, purposefulness, projectiveness, constructiveness, normalization, manufacturability, methodicality, instrumentality, practicality, meaningfulness [11].

The methodological and technological actions of teachers to prepare professionals for professional activity involve the use of historical pedagogical experience and modern pedagogical tools (methods, tools, forms of tuition, innovative educational technologies) in accordance with the normative curricula and programs.

Students' actions are based on the conscious assimilation of theoretical heritage and practical experience in PT, ET through their systematization, study of the laws that determine the effectiveness of actions, analysis of causality and transformational changes of various types of activities of specialists in PT, ET, justification professionalism.

As each subject of the educational process in higher education institutions has its own goals, its actions are personality-specific.

Accordingly, the praxeological orientation of the formation of professional identity of future specialists in PT, ET provides:

- preparing students for an objective self-assessment of their own professional assets;
- awareness of the future specialists in physical therapy of the presence or absence of certain professionally significant qualities in them;
- experience of a sense of professional identity with his / her future professional activity as a specialist in physical therapy;
- the pleasure of performing optimal, effective and successful practical actions.

– The praxeological approach integrates with other general scientific approaches because it provides for:

– purposeful professional tuition of future specialists taking into account the epistemological approach, which allows to combine interdisciplinary knowledge, historical experience in physical therapy of subjects and innovative approaches in modern pedagogy (integrated and integration approaches);

– formation of students' necessary skills and competences to perform professional actions, which involves the identification of activity and approbation of rational models of professional activity (activity approach);

– on the basis of reflexive analysis of one's own professional actions (right and wrong) students acquire theoretical and practical experience of successful professional activity (personal approach);

– comparison of theoretical and practical models of professional actions, determination of expediency of their use in future professional activity, the most valuable models for professional formation of students (axiological approach), delineation of peaks (acmeological approach) for professional growth and identification.

Thus, it is possible to create a praxeologically oriented learning environment, the main feature of which is the praxeological focus on the formation of professional identity of future specialists in PT, ET.

In the development of the system of formation of professional identity of future specialists in PT, ET, T. Kotarbinsky's praxeological ideas underlie the following processes:

– identification of optimal models of performing professional actions with which students of pedagogical analysis are able to compare and identify their own actions;

– analysis of pedagogical technologies, the use of which optimizes the formation of professional identity of future specialists in PT, ET;

– analytical description of methods, means, forms of rational activity of a specialist in physical therapy;

– outlining the psychological and pedagogical conditions that determine the effectiveness of the actions of the teacher and students in the formation of professional identity of future specialists in PT, ET;

– creation of “grammar of actions” that will help students to acquire individual techniques, methods, techniques, technologies for organizing effective professional activity [12].

In this sense, it is of particular importance to generalize to the requirements for effective activity, which must be effective, productive

(fruitful), that is, achieve the goal, "correct" (accurate, adequate, as close as possible to the sample-norm), "clean" (with maximum avoiding unforeseen consequences), "reliable" (due to the objective possibility of achieving certain techniques of the intended result) and consistent.

An important aspect in praxeology is the definition of the main characteristics of effective actions [12].

In forming the professional identity of future specialists in PT, ET such signs are:

- mental analysis of the process of performing effective professional therapeutic actions to determine the optimal in the professional activity of a specialist in physical therapy, modeling (syntheses) of correct (in terms of praxeology) activity;
- predicting the results of the implementation of certain professional actions to achieve the specified therapeutic goals;
- substantiation of organizational ways to achieve the goal;
- choice of ways and means of formation of activity of the professional on physical therapy by means of concrete methods, pedagogical technologies, information resources.

As effective pedagogical activity is usually practical, its meaning lies in the organization of goal-oriented activities of future specialists in PT, ET, which determines the active cognitive activity of students and contributes to the formation of their professional identity.

To form the professional identity of future specialists in PT, ET of particular importance in the context of organizing the praxeological orientation of the educational process, practical actions of the teacher aimed at achieving the following results are acquired:

- creation of problematic educational and cognitively vocationally oriented practical situations to motivate students to produce their own vision of ways of solving them, to encourage the definition of common acme in professional growth and intermediate goals, which gradually reflect the practical formation of professional identity;
- ensuring the active participation of all students in dialogical and political interaction in educational and cognitive activities (for example, in the conditions of interactive learning) in order to involve everyone in the selection, substantiation and demonstration of optimal practical actions aimed at achieving the expected result in professional development;
- facilitating joint practical search for optimal ways of solving professional problems through the implementation of simulated actions by students, which promotes the professional identification of future specialists in

PT, ET with effective models of professional activity of physical therapist, ergotherapist;

- supporting students' autonomy and initiative in developing and testing effective practices through evaluating the process and performance;

- directing students to systematic self-assessment of their own activities to determine the level of professional identity – conformity or inconsistency with the expected results, as well as encouraging them to identify new peaks in professional development and produce new ways of performing professional actions;

- supporting students self-organization in creating a praxeological environment through the testing of new models of pedagogical interaction at the level of subject-subject relations.

The praxeological orientation of the formation of professional identity of future specialists in PT, ET is defined by the following features:

1. The presence of an ideal model of professional actions of future specialists in PT, ET, which will become an acme-reference for practical implementation. If a student realizes what a qualitative, successful, productive, effective professional activity should be, then he / she will try to perform it purposefully in order to meet the exemplary characteristics.

2. Use of control, evaluation and self-assessment to determine the level of students' characteristic characteristics of exemplary professional activity.

3. Awareness and consideration by students of the praxeological characteristics of a properly organized professional activity of a specialist in physical therapy, which contribute to its success:

- the relevance of the actions to the specific goal of professional growth and the sequences of its achievement;
- focus on designing the perfect future professional activity of future specialists in PT, ET;
- determination of intermediate and final results of actions;
- the regularity of any professional actions should be;
- manufacturability, orderliness, usefulness, content of activity from physical therapy.

These characteristics and signs of the praxeological orientation of the formation of professional identity of future specialists in PT, ET make it possible to use the praxeological approach in the process of teaching students in higher education institutions. The praxeological orientation of the educational process enriches it with new

methods and pedagogical technologies, which orient students to qualitative and productive fulfillment of future activity due to mastering the methods of rationalization:

- optimal organization of time;
- rational work with educational material;
- use effective techniques for memorizing material and more.

Conclusions and prospects for further research. Thus the implementation of a praxeological approach to the formation of professional identity of future specialists in PT, ET in higher education institutions allows to compare the results of tuition students with a simulated sample, to monitor the quality of learning, identify and study the causes of deviation from the deviation from validity, to introduce new or not to use inefficient methods and technologies, to make informed decisions about innovative changes in own education, to develop individual tuition routes.

According to the results of the study, a praxeological approach to the formation of professional identity of future specialists in PT, ET in institutions of higher education will facilitate in-depth analysis of the procedural aspect of professional activity, which will improve the students' practical skills, determine the conditions and means of raising the quality. Students will be able to independently design their own model of effective professional activity, to identify the causes of possible problems and difficulties in the work of a specialist in physical therapy, to develop a strategy of successful practical activity, taking into account its rationality, efficiency, adaptability by improving the learning environment and achieving high results.

For further research, the issue of experimental studies of the results of the implementation of a praxeological praxeological approach in the process of professional tuition of future specialists in PT, ET is promising.

References

1. Hura, O.I. (2008). Theoretical and methodological bases of formation of the psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution in the conditions of magistracy (Doctor of Science dissertation). Retrieved 15/01/2020, from <http://www.disslib.org/teoretyko-metodolohichni-osnovy-formuvannja-psycholoho-pedahohichnoyi-kompetentnosti.html>
2. Steyn, V.S. (2004.) Genesis of the social sciences (philosophical and methodological aspects). *Questions of philosophy*, 3: 37–43.
3. Bohoiavlenska, Yu.V. (2005). Practical approaches in termination management (theoretical study). *Economy of Ukraine*, 1(518): 59–64.
4. Bohoiavlenska, Yu.V. (2004). Practical approaches in the management of the beginning (theoretical study). *Ekonomika Ukrainy*, 12(517): 48–51.
5. Liashenko, L.I. (2009). Economic Ethics as a Factor in the Formation of Civilizational Development. *Culture of the Black Sea Peoples*, 172: 25–28.
6. Winterbottom, C., Mazzocco, Ph.J. (2016). Reconstructing teacher education: a praxeological approach to pre-service teacher education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4): 495–507, DOI: 10.1080/1350293X.2014.975940
7. Maron, A.E., Monakhova L.Yu., Fedotova V.S. (2012). Pedagogical praxeology: structure of knowledge and models of realization in vocational training. *Man and education*, 2 (31): 27–31.
8. Samoilenko, P.Y., Semenova S.V. (2003). Increasing the efficiency of the educational process in physics based on a praxeological approach. *Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky State University*, 9: 65–68.
9. Utochkyna, E.Yu. (2008). Praxeological Approach in Forming the Future Teacher's Capability for Professional-Pedagogical Self-Assessment. *Modern Problems of Science and Education*, 3: 59–62.
10. Kopochynska, Yu.V. (2017) Formation of students' professional competence as a means of engaging in scientific and innovative activities. *Scientific Thought Journal The journal is registered and published in Slovenia*, 10, 63–64.
11. Formosinho, J.O., Formosinho, J. (2012). Praxeological Research in Early Childhood: A Contribution to a Social Science of the Social. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 471–476. DOI: 10.1080/1350293X.2012.737707
12. Solonenko, A.M. (2014) Theoretical and Methodological Basis of Future Teacher's Praxeological Culture Development. *Science Journal of Education*, 2(3), 89–95. DOI: 10.11648/j.sjedu.20140203.14

Список бібліографічних посилань

1. Гура О.І. Теоретико—методологічні основи формування психолого— педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Київ, 2008. 384 с.
2. Степин В. С. Генезис социально—гуманитарных наук (философский и методологический аспекты). *Вопросы философии*. 2004. № 3. С. 37–43.
3. Богоявленська Ю.В. Праксеологічні підходи у менеджменті закінчення (теоретичне дослідження). *Економіка України*. 2005. № 1(518). С. 59–64.
4. Богоявленська Ю.В. Праксеологічні підходи у менеджменті початок (теоретичне дослідження). *Економіка України*. 2004. № 12(517). С.48–51.
5. Ляшенко Л.І. Господарська етика як фактор формування цивілізаційного розвитку. *Культура народів Причорномор'я*. 2009. № 172. С. 25–28.
6. Winterbottom C., Mazzocco Ph.J. (2016) Reconstructing teacher education: a praxeological approach to pre-service teacher education. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016. № 24(4), pp. 495–507. DOI: 10.1080/1350293X.2014.975940
7. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. *Человек и образование*. 2012. № 2 (31). С. 27–31.
8. Самойленко П.И., Семенова С.В. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*. 2003. № 9. С. 65–68.
9. Уточкина Е.Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке. *Современные проблемы науки и образования*. 2008. № 3. С. 59–62.

10. Копочинська Ю.В. Формування професійної компетентності студентів як засіб залучення до наукової та інноваційної діяльності. *Scientific Thought Journal The journal is registered and published in Slovenia*. 2017. № 10. С. 63–64.
11. Formosinho J.O., Formosinho J. Praxeological Research in Early Childhood: A Contribution to a Social Science of the Social. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2012. 20(4). pp. 471–476. DOI: 10.1080/1350293X.2012.737707
12. Solonenko A.M. Theoretical and Methodological Basis of Future Teacher's Praxeological Culture Development. *Science Journal of Education*. 2014. № 2 (3), pp. 89–95. DOI: 10.11648/j.sjedu.20140203.14

КОПОЧИНСЬКА Юлія Володимирівна,

кандидатка наук з фізичного виховання та спорту, доцентка,
Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Анотація. Проблема. Оптимізацію практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності вважають одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти. Основою практичної підготовки є формування у студентів готовності правильно й ефективно виконувати професійну діяльність.

Мета. Дослідити особливості праксеологічного підходу до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Основні результати дослідження. Визначені ознаки та характеристики праксеологічної спрямованості формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. У системі професійної освіти праксеологію можна визначити як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки виконання правильних та ефективних дій майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії. Реалізація праксеологічного підходу базується на поєднанні основних категорій праксеології та наукових положень для уточнення сутності професійної діяльності. Основні ідеї праксеології у професійній підготовці майбутніх фахівців використовують шляхом реалізації праксеологічного підходу як принципу, основного положення, напряму вивчення предмета дослідження.

Наукова новизна результатів дослідження. Визначені основні характеристики результативних педагогічних дій. У контексті дослідження процесу

формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії праксеологічний підхід було використано за двома напрямками, що поєднують біфуркацію та синергетичний підхід.

Висновки. Реалізація праксеологічного підходу до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у закладах вищої освіти дає змогу зіставляти результати підготовки студентів зі змодельованим зразком, вести моніторинг якості навчання, виявляти й вивчати причини відхилення від норми, коригувати дії для підвищення показників навченості, запроваджувати нові або не використовувати неефективні методи й технології, обґрунтовано приймати рішення про інноваційні зміни у власній освіті, розробляти індивідуальні навчальні маршрути. Практичний підхід до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у закладах вищої освіти сприятиме поглибленому аналізу процесуального аспекту професійної діяльності, що дасть змогу вдосконалити практичні вміння студентів, визначити умови й засоби підвищення якості результатів діяльності.

Ключові слова: фізична терапія; ерготерапія; професійна ідентичність; професійна підготовка; праксеологічний підхід майбутніх фахівців.

Одержано редакцією 16.01.2020
Прийнято до публікації 04.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-191-196
ORCID 0000-0002-2505-5169

СУЩЕНКО Олена Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, директорка,
Комунальна установа Сумської обласної ради «Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»
e-mail: olya.dina@gmail.com

ORCID 0000-0002-4467-7166

ЛЯННА Ольга Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка
кафедри здоров'я фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
e-mail: osvita nauka20@gmail.com

УДК 378.147:371.134-027.875(045)

РОЛЬ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

У статті акцентується увага на тому, що в сучасних трансформаційних умовах розвитку країни, виникає потреба у розробці нового підходу до проблеми підготовки фахівців з високим рівнем професійної компетентності, особливо в системі професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів. У статті розглянуто проблему формування професійної

компетентності майбутніх з фізичної терапії, ерготерапії в процесі проходження виробничої практики. Розкрито сутність виробничої практики та її значення для ефективної професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії. Визначено основні функції виробничої практики в системі підготовки фахівців. Охарактеризовано особливості

професійного становлення майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії в процесі проходження виробничої практики на підприємствах. Обґрунтовано набір професійних компетенцій, що формуються у майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в процесі проходження виробничої практики. Визначено місце та роль виробничої практики у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії як невід'ємної складової підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна компетентність; професійна підготовка; виробнича практика; майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії.

Постановка проблеми. Якість підготовки, широта спектру набутих навичок та вмій майбутніх магістрів фізичної терапії, ерготерапії залежить від чіткої організації і серйозності вимог, а також умінь активізувати організаційні, ділові та інші якості особистості студента. Від практики найчастіше залежить можливість становлення кваліфікованого магістра, який у майбутньому повинен надавати допомогу дорослим та дітям у відновленні та поліпшенні здоров'я, втраченого внаслідок травми чи захворювання. Практика – це короткий, але складний і напружений у психологічному плані відрізок професійно-трудової кар'єри майбутнього магістра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації були предметом досліджень багатьох вчених. Окремі аспекти професійно-практичної підготовки магістрів з фізичної реабілітації вивчали такі вітчизняні науковці, як Т.В. Бойчук [1; 2], Т.В. Д'яченко [3], І.І. Маріонда [4], Р.Р. Маслов [5], А.А. Проценко [6], М.Я. Романишин [7], Л.П. Сущенко [8] та ін.

Мета статті полягає у визначенні ролі виробничої практики для розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії. Обґрунтування педагогічних умов, що сприяють формуванню професійних якостей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виробнича практика студентів є важливішою і невід'ємною складовою частиною процесу підготовки магістрів із фізичної терапії, ерготерапії та наступною ланкою в системі їх практичної підготовки до фахової діяльності на виробництві. Виробнича практика доповнює та поглиблює теоретичну та практичну підготовку студентів, створює умови для закріплення набутих та отримання нових умінь і навичок, необхідних при оздоровленні та реабілітації людей.

Метою виробничої практики є формування у студентів базових професійних, практичних знань, вмінь та навичок, особистісних якостей магістра з фізичної реабілітації, необхідних для успішної роботи в центрах спортивної медицини та реабілітації, санаторно-курортних закладах, спеціалізованих інтернатах для осіб з особливими потребами, реабілітаційних та фізіотерапевтичних відділеннях, спортивних школах, оздоровчо-лікувальних установах, сучасних SPA-центрах тощо, формування прагнення до професійного самовдосконалення, опанування майбутніми магістрами сучасних методів і форм організації праці у галузі фізичної реабілітації, формування вмінь і надбання практичних навичок самостійного виконання професійних завдань.

Майбутні магістри підвищують рівень володіння різними діагностичними та реабілітаційними методиками в умовах лікувально-профілактичних, санаторно-курортних, оздоровчо-реабілітаційних та спеціально-педагогічних установ, під час реабілітаційної діяльності при кардіологічних, ортопедичних та неврологічних захворюваннях і реабілітації дітей. Профіль обраних баз виробничої практики в цілому дозволяє майбутнім магістрам удосконалити теоретичні знання і набути широкого практичного та наукового досвіду з фізичної реабілітації дітей та дорослих з різними захворюваннями, інвалідів, спортсменів, вагітних, в умовах лікарень, реабілітаційних центрів, санаторно-курортних установ тощо.

У процесі виробничої практики студенти проводять фізично-реабілітаційну роботу з різним контингентом населення. Під час проходження практики студенти складають реабілітаційні програми для хворих людей із урахуванням віку, етапу реабілітаційного періоду та нозології.

Виконуючи призначення лікаря, студент-практикант добирає засоби і форми лікувальної фізичної культури, розробляє методику застосування фізичних вправ на різних етапах лікування, планує і виконує програму подальшого функціонального відновлення і фізичної дієздатності хворого, виявляє і розширює резервні можливості організму, тренує його і готує до фізичних навантажень на роботі і у побуті, повертає до активної участі у житті суспільства. У випадках інвалідизації фахівець з фізичної реабілітації допомагає інвалідові виробити нові рухи і компенсаторні навички, навчає його користуватися протезами та іншими технічними пристроями і апаратами, тренує пацієнта виконувати цілісні робочі акти, допомагає оволодіти новою професією і, взагалі, адаптує людину до життя у змінених умовах існування.

Під час виробничої практики перевіряється рівень наукової підготовки студентів. Вони вивчають документацію хворих, етіологію та патогенез захворювання, ведуть дослідницьку діяльність відповідно до тематики курсових і дипломних робіт.

Проаналізуємо особливості проведення практичної підготовки майбутніх магістрів з фізичної терапії у закордонних університетах [9].

У США з 2001-го року American Physical Therapy Association (APTA) лобіювала нову систему, за якою фізичний терапевт проходить семирічну програму навчання і за підсумками виходить зі ступенем «Doctor of physical therapy» (DPT). Ця система аналогічна отриманню будь-якої іншої медичної спеціальності, результатом якої є одержання диплома лікаря з фізичної терапії. На даний момент усі університети в США працюють за цією програмою. Аналіз навчальної програми підготовки доктора фізичної терапії показав, що на вивчення фундаментальних дисциплін відводиться 24%, дисципліни клінічної професійної підготовки складають 45%, прикладні дисципліни – 6%, клінічна освіта (практика) складає 25%, і триває 38 тижнів.

В університетах Канади можна окремо здобути ступінь магістра в галузі працетерапії (OT), магістра в галузі фізіотерапії (MSc PT) та магістра мовленнєвої патології – логопедії (SLPs). Магістри, що засвоюють магістерську програму в галузі працетерапії, допомагають людям, які мають фізичні або психічні захворювання, пошкодження або інвалідність, повернутися до повсякденної діяльності. Магістр мовленнєвої патології – логопед (SLPs) здійснює оцінювання, діагностику, лікування та профілактику

порушень мовлення. Програма підготовки магістра фізіотерапії складається з 6 семестрів (60 аудиторних / лабораторних тижнів та 30 тижнів клінічної практики).

В університетах Австралії практикум із фізіотерапії відбувається в одному з таких чотирьох напрямках: реабілітація, невідкладна допомога, амбулаторна допомога та загальна практика. Кожен із чотирьох практикумів із фізіотерапії триває 5 тижнів (37 годин на тиждень, 760 годин) повного робочого дня у клінічних установах. Оцінка за практикум виставляється на основі прояву клінічної ефективності, прояву комунікативних, організаційних та професійних навичок та підготовки письмового звіту.

Встановлено, що в Україні ЗВО самостійно розробляють і затверджують документи, що регламентують організацію практики студентів з урахуванням специфіки їх підготовки, тому розподіл кредитів є різним (табл. 1) [9].

Види та обсяги практик визначаються освітньо-професійною програмою підготовки магістрів, що відображається відповідно в навчальних планах і графіках навчального процесу [10, с. 2–3].

У ЗВО України виробнича практика з фізичної терапії, ерготерапії проходить в декілька етапів. Принципові положення щодо змісту практики містять рекомендації В. Леднева про зміст практичної професійної освіти [11]. Вчений наголошує, що структура практичної освіти у своїй послідовності визначається структурою поетапного засвоєння діяльності, а зміст її «наскрізних» компонентів визначається структурою діяльності.

Таблиця 1.

Кількість кредитів
на виробничу практику у ЗВО України

ЗВО	Кількість кредитів на виробничу практику
Державний ЗВО «Запорізький національний університет»	9 кредитів
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	12 кредитів
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	7,5 кредитів (5 тижнів)
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	науково-дослідна практика – 6 кредитів, навчально-педагогічна практика – 9 кредитів
Національний університет фізичного виховання і спорту України	7 кредитів
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	12 кредитів
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	8 кредитів
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	клінічна практика з фізичної реабілітації – 5 кредитів, науково-дослідна практика – 5 кредитів

Адаптація студента в сучасних умовах вимагає узгодження вмінь та інтересів молодого фахівця з потребами та можливостями установи, засвоєння соціальних та етичних норм, що регламентують життєдіяльність працівників установи, налагодження виробничих і неофіційних стосунків з колегами. Цей особистісно-орієнтований підхід включає допомогу студентам в адаптації до умов реального реабілітаційного процесу у лікувальному закладі, усунення психологічних бар'єрів, які виникають у студента в організації взаємодії з персоналом і пацієнтами. Проте треба пам'ятати про можливість невідповідності між психологічними характеристиками особистості студента, проблемами, які виникають внаслідок спілкування з хворою людиною, а також з колективом професіоналів із сформованими етичними навичками роботи.

Тільки використовуючи знання на практиці, можна достатньо міцно оволодіти ними, набуті вміння використовувати їх в різних професійних ситуаціях, саме на цій основі розвивається творче мислення майбутніх магістрів з фізичної реабілітації, формується творчий підхід до діяльності. Поряд зі знаннями, набутими в період теоретичного навчання у вищому навчальному закладі, в процесі практики студенти також набувають знання, джерелом яких є їх власна діяльність, тобто емпіричні, практичні знання, почерпнуті із особистого досвіду.

Ми можемо виокремити складові професійної компетентності, якими мають володіти студенти-практиканти під час проходження практики з фізичної реабілітації, ерготерапії (табл. 2).

Таблиця 2.

Складові професійної компетентності,
якими мають володіти студенти під час проходження практики
з фізичної реабілітації, ерготерапії

Складові професійної компетентності	Зміст компетентностей
Мотиваційно-ціннісний компонент	знати задачі, які стоять перед оздоровчо-лікувальними, реабілітаційними установами; вміти визначати мету та завдання власної та колективної діяльності; вміти давати рекомендації хворим для подальшого відновлення здоров'я; вміти допомагати пацієнту/клієнту розуміти власні потреби, обговорювати та формулювати цілі, пояснювати програму фізичної реабілітації; вміти надавати психологічну допомогу; вміти спілкуватися з хворою людиною, а також з колективом професіоналів
Когнітивний компонент	знати структуру оздоровчо-лікувальних, реабілітаційних установ; знати методи і організацію роботи, зміст та умови праці фізичного реабілітолога, інструктора з лікувальної фізкультури, спеціаліста з лікувального масажу та фізіотерапії; знати мету, задачу кваліфікаційної роботи і методи її виконання
Діяльнісно-рефлексивний компонент	вміти здійснювати диференційований та індивідуальний підхід при проведенні фізичної реабілітації; вміти складати реабілітаційні програми для хворих з різними нозологіями; вміти застосовувати набуті теоретичні знання на практиці у реабілітаційному закладі; вміти проводити різні види масажу; вміти проводити водолікування (використовувати різні види мінеральних та прісних вод для всіх бальнеологічних процедур); вміти проводити фізіотерапевтичні процедури (електрофорез, гальванізацію, дарсонвалізацію, діатермію, франклінізацію, ампліпульстерапію, УФО, індуктотермію та інші); вміти проводити теплолікування (пілоїдотерапію, псанотерапію, лікування озокеритом та парафіном); вміти планувати та проводити заняття з лікувальної фізкультури з урахуванням віку та нозології захворювання

Отже, на нашу думку, виробнича практика має організовуватися з дотриманням таких положень:

1) ознайомлення з досвідом організації роботи у реабілітаційних закладах та закладах соціального захисту населення та

функціональними обов'язками їх працівників;

2) вдосконалення практичних навичок і умінь, набутих в процесі навчання та під час проведення попередніх практик, доведення їх до досконалості;

3) розробка і реалізація програм, направлених на збереження та відновлення здоров'я молоді, працездатного населення та людей похилого віку;

4) формування практичних вмінь здійснення лікарсько-педагогічного контролю ефективності застосування засобів фізичної реабілітації;

5) реалізація просвітницьких заходів, спрямованих на формування в осіб з послабленим здоров'ям та різними захворюваннями системи знань і свідомої потреби в систематичних заняттях фізичною культурою та здоровому способі життя;

6) формування вміння аналізувати та творчо узагальнювати досвід оздоровчої та реабілітаційної роботи магістрів-практиків;

7) формування почуття милосердя, доброти, співчуття, емпатії, необхідних для майбутнього магістра з фізичної реабілітації як його професійних якостей;

8) розвиток у студентів психологічних та комунікативних здібностей, виховання почуття поваги до професії фізичного реабілітолога, персональної відповідальності за самостійну діяльність, засвоєння моделі фахівця з фізичної реабілітації, для якого властива висока внутрішня культура та культура здоров'я;

9) розвиток у студентів творчого, дослідницького підходу до професійної діяльності, набуття ним умінь аналізувати результати своєї праці, формування потреби в самоосвіті та самовихованні.

Подібна система організації практики студентів дозволяє розвивати у них професійну компетентність в напрямку від розвитку мотивації до даного виду діяльності до формування умінь управляти цим процесом у реабілітаційних закладах та закладах соціального захисту населення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, практика створює умови для більш глибокого осмислення майбутніми магістрами з фізичної терапії, ерготерапії змісту і функцій професії, перевіряє адекватність власних професійних уявлень і своїх можливостей, та, найголовніше – оптимізує процес формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійної діяльності у сфері терапії, ерготерапії.

Тому важливим етапом процесу підготовки майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії є організація практичної роботи на виробництві. Водночас, не вироблено загальної моделі професійної підготовки та розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії в умовах виробничої практики.

Список бібліографічних посилань

1. Бойчук Т., Голубева М., Левандовський О. Концептуальні засади становлення і розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» в Україні. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк: Вид-во СНУ ім. Лесі Українки, 2008. Т. 3. С. 11–16.
2. Бойчук Ю.Д. Науково-дослідна діяльність студентів технічного ВНЗ як педагогічна умова формування професійної компетентності. *Вестник Харьковського національного автомобільно-дорожного університета*. 2013. Вып. 60. С. 7–11.
3. Д'яченко Т.В. Етичні та моральні вимоги до професії фізичного реабілітолога та реалізація положень Болонської декларації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 23–27.
4. Маріонда І.І. Модель професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації до роботи зі спортсменами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 2(8). С. 133–137.
5. Маслов Р.Р. Формування оздоровчої компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 2016. 20 с.
6. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2018. 20 с.
7. Романишин М.Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2009. 20 с.
8. Сущенко А.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2003. 45 с.
9. Лянной Ю.О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2017. 44 с.
10. Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Київ: Державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти», 2013. 27 с.
11. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.

References

1. Boychuk, T., Golubeva, M. & Levandovsky, O. (2008). Conceptual bases of formation and development of the specialty "Physical rehabilitation" in Ukraine. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 3: 11–16 (in Ukr.).
2. Boychuk, Yu. (2013). Research activities of technical university students as an educational condition to form the professional competence. *Bulletin of Kharkov National Automobile and Highway University*, 60: 7–11. (in Ukr.).
3. D'yachenko, T.V. (2006). Ethical and moral requirements to a trade physical rehabilitologist and realization of positions Bolon of the declaration. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 3: 23–27. (in Ukr.).

4. Mariionda, I.I. (2013). The model of professional preparation of specialists in physical rehabilitation for work with sportsmen. *Collection of Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of University "Ukraine"*, 2(8): 133–137. (in Ukr.).
5. Maslov, R.V. (2016). Forming the health competence of future physical rehabilitation specialists in the process of professional training (PhD dissertation). *Theses*. Pereyaslav-Khmelnytsky: Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda. 20 p. (in Ukr.).
6. Protsenko, A. (2018). Formation of professional competence of future physical training teachers in the process of pedagogical practice (PhD dissertation). *Theses*. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. 20 p. (in Ukr.).
7. Romanyshyn, M.J. (2009). Professional training of specialists of physical rehabilitation for work with sportsmen (PhD dissertation). *Theses*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. 20 p. (in Ukr.).
8. Sushchenko, L.P. (2003). Theoretically-methodological bases of the professional training of future specialists in physical education and sports in higher institutional establishments (Doctor of Science dissertation). *Theses*. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 45 p. (in Ukr.).
9. Liannoi, Yu.O. (2017). Theoretical and methodological foundations of professional training of future masters in physical rehabilitation at higher educational establishments (Doctor of Science dissertation). *Theses*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. 44 p. (in Ukr.).
10. Recommendations on the practice of students of higher educational institutions of Ukraine (2013). Kyiv: State Scientific Institution "Institute of Innovative Technologies and Content of Education" (in Ukr.).
11. Lednev, V.S. (1991). *Content of education: essence, structure, perspectives*. Moscow: High School (in Rus.).

SUSHCHENKO Elena,

PhD in Pedagogy, director,

Municipal Institution of Sumy Regional Council Sumy Regional Center comprehensive rehabilitation for children and persons with disabilities

LIANNA Olha,

PhD in Pedagogy, senior lecturer of health physical therapy, rehabilitation and ergo therapy Department, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

THE ROLE OF MANUFACTURING PRACTICE FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

Summary. Introduction. Practice is the basis for the development of a Master's degree, which in the future should help adults and children recover and improve the health lost due to injury or illness. Practice is a short but complex and tense psychological part of a future master's career that is being explored by scholars of pedagogy. At the same time, the results of the analysis of scientific researches revealed the need to study the problem of development of professional competence of future masters in physical therapy, ergo therapy in the process of industrial practice.

The purpose of the article is to define the role of industrial practice for the development of professional competence of future masters in physical therapy, ergo therapy.

Methods: the analysis of psychological-pedagogical, methodical and special literature on problems, introduction of innovative technologies in the educational process, legislative and regulatory documentation on higher education in the field of ergo therapy were used; generalization and systematization of domestic and foreign experience of practice training, personal pedagogical experience of introduction of innovative technologies in the educational process.

Results. The industrial practice of students is an important and integral part of the process of preparation of masters in physical therapy, ergo therapy and a separate link in the system of their practical training. Production practice complements and deepens the theoretical training of students, creates the conditions for consolidation of the acquired and acquisition of new skills and skills necessary for the rehabilitation and rehabilitation of people.

Originality. Production practices must be organized in compliance with the following provisions:

1) acquaintance with the experience of organizing work in rehabilitation and social protection institutions and the functional responsibilities of their employees;

2) improvement of practical skills and competences acquired in the course of training and during previous practices, bringing them to perfection;

3) development and implementation of programs aimed at maintaining and restoring the health of young people, the working population and the elderly;

4) the formation of practical skills for the implementation of medical and pedagogical control of the effectiveness of the use of physical rehabilitation;

5) implementation of educational measures aimed at the formation of a system of knowledge and a conscious need for systematic physical education and healthy lifestyles for persons with impaired health and various diseases;

6) developing the ability to analyze and creatively summarize the experience of health and rehabilitation work of masters-practitioners;

7) formation of feelings of compassion, kindness, compassion, empathy necessary for the future Master of Physical Rehabilitation as his professional qualities;

8) development of students' psychological and communication skills, cultivation of a sense of respect for the profession of physical therapy, personal responsibility for independent activity, mastering the model of a specialist in physical rehabilitation, which is characterized by high internal culture and culture of health;

9) development of students' creative, research approach to professional activity, gaining them the ability to analyze the results of their work, forming the need for self-education and self-education.

Conclusions and prospects for further research. Organizing students' practice allows them to develop their professional competence in the direction from the development of motivation to this type of activity to the formation of skills to manage this process in rehabilitation and social protection institutions. Practice creates the conditions for a deeper understanding of future masters in physical therapy, ergo therapy content and functions of the profession, checks the adequacy of their own professional perceptions and their capabilities, and, most importantly - optimizes the process of formation of professional skills needed for self-therapy, and self-therapy.

Keywords: professional competence; vocational training; industrial practice; future specialists in physical therapy and ergotherapy.

Одержано редакцією 23.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-197-201
ORCID 0000-0003-4517-834X

МАЙДАНЕНКО Світлана Вікторівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти,
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
e-mail: svetlana-maj@ukr.net

УДК 37.018:[005.961:005.22](045)

АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Розкрито сутність поняття «організація методичної роботи». Наведено результати порівняльного аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури з питань організації методичної роботи в закладах освіти. Виявлено суттєві відмінності у розвитку процесу організації методичної роботи у західних і вітчизняних дослідженнях. Особливу увагу привертають праці вчених, в яких представлені розробки психолого-педагогічних моделей підготовленості вчителя до педагогічної праці з урахуванням нових, сучасних вимог. Зазначено, що групою науковців у США була створена унікальна методика, що має назву «Розвиток творчого потенціалу особистості» («Person-centre approach» – («PCA»). Центрований підхід до особистості виступає головною ланкою в моделі «PCA», а рольові ігри виконують основну функцію впровадження цієї методики.

Ключові слова: методична робота; організація методичної роботи; педагогічна культура; керівництво методичною роботою.

Постановка проблеми. В наш час важливе значення набуває організація методичної роботи у закладах освіти, головною метою якої є допомога педагогам у розвитку професійної компетентності, вдосконалення і підвищення педагогічної майстерності та активізація їх творчого потенціалу. Вимоги до педагогічних працівників ґрунтуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державної програми «Вчитель», а також на вимогах документів Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, які наголошують на ключовій ролі педагога в реалізації державної політики, спрямованої на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження національної культурної спадщини. Багато науковців розглядають проблему організації методичної роботи в школі, а саме В. Кудзюєва, Т. Рабченюк, Ю. Бабанський, Н. Волкова та інші.

В. Кудзюєва, Т. Рабченюк, Ю. Бабанський, Н. Волкова та інші розглядають це поняття як форму організації підвищення професійності вчителів. Як умову розвитку

педагогічної творчості її розглядали В. Загвязинський, С. Максимюк, Т. Берсенєва, Л. Білієнко, Н. Дудниченко. Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головінова, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук розглядали, засвоєнню досягнень науки і передового досвіду присвячені праці, Ф. Красовський, Р. Кулдавлєтов, В. Лозовецька, М. Нікандров Г. Гребенюк, О. Деменцев, І. Жерносек, Ф. Касабаєва, К. Кіндрат, Є. Петрова та інші); інші – як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників розглядали Т. Абдулаєв, С. Мануйленко, О. Овдієнко, О. Автомонова, В. Бондар, Х. Золотар. Вивчення такого складного феномену, як професійна освіта, її історичних, теоретико-методологічних та психолого-педагогічних аспектів, здійснено у працях учених: М. Кляпа, В. Кравця, С. Батишева, С. Бочєка, Г. Розлуцької, В. Росула, Г. Васяновича, М. Вєгєша, Г. Вендта, А. Вихруща, О. Вільмана, А. Волошина, Р. Герляха, С. Гончаренка, В. Гомонная, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Кеміня, І. Курляк, З. Курлянд, А. Магочія, Н. Мукан, В. Лугового, Н. Ничкало, Л. Оршанського, М. Пантюка, М. Савчина, В. Химинця, М. Чєпіль, К. Шмідта, А. Штефана, О. Щєрбак та ін.

Мета статті. У статті аналізуємо зарубіжний та вітчизняний досвід з проблеми організації методичної роботи. Робимо порівняльний аналіз цього напрямку на Заході та в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для нашого дослідження важливим є виявлення переваг саме в цьому напрямку роботи. І. Розман зазначає, що професійне зростання, формування нових професійних навичок та компетенцій на основі попереднього навчання забезпечує методична робота, яка характеризується цілісною системою дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації, компетентності та майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Неперервне педагогічне удосконалення вчителя, котре здійснюється, зокрема, з допомогою навчально-методичної роботи з педагога-

ми, стало об'єктом педагогічної уваги відтоді, відколи почалося осмислення діяльності педагога як важливого механізму функціонування і розвитку суспільства. На думку І. Розман, саме у XVIII ст. формується ідея вчительської професії як особливого мистецтва. Апологетом цієї ідеї був Ж.-Ж. Руссо, який вважав, що мистецтво вихователя вимагає і розуміння особливостей дитини, і великої творчої праці щодо створення таких умов виховання, за яких дитина повинна залишатися упевненою в тому, що діє самостійно, на власний розсуд (а насправді ж вона має робити те, що планує вихователь). Відтак від «хорошого вихователя» Ж.-Ж. Руссо вимагав великих здібностей, таланту здійснювати свою діяльність вільно, творчо, а звідси його відома теза: «оберігайтеся перетворювати професію педагога в ремесло»[1].

На сучасному етапі активізувалися дослідження історичного досвіду удосконалення педагогічної майстерності і підвищення кваліфікації вчителів. Вагомим внеском у розробку проблеми стала праця О. Лавріненка. Він здійснив системний аналіз тенденцій розвитку ідей педагогічної майстерності як цілісного феномена самодостатності в освітньо-педагогічній галузі з визначеними принципами її розвитку як історико-культурної традиції; проаналізував положення щодо педагогічної майстерності як атрибутивної концептуальної основи якісної підготовки вчителів упродовж тривалого історичного періоду. Науковець О. Онипченко дослідив навчально-виховну та методичну діяльність педагогічних рад освітніх закладів України у другій половині XIX ст. Він виявив передумови виникнення педагогічних рад вітчизняних освітніх закладів другої половини XIX ст., розкрив динаміку становлення та розвитку цього органу, а також визначив мету, зміст, форми та пріоритетні напрями навчально-виховної і методичної діяльності цих колективів.

Зазначимо, що проблема організації будь-якої роботи в науковій літературі розглядається як одна із *функцій управління і процес налагодження, впорядкування, приведення чогось в систему*. Процесуальний підхід до пояснення організації роботи заклаву французький учений А. Файоль, згідно з яким *організація* розглядається як процес, як серія безперервних взаємопов'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування заклаву. Сукупність цих дій (які називаються організаційними функціями, і які самі по собі теж є окремими процесами) і складає сутність процесу організації. За словами А. Файоля: «організація – одна із функцій управління, що визнача-

ється у плануванні, керуванні, контролі, розпорядженні, координації тощо» [2].

Аналіз проблем організації методичної роботи в закладах освіти доводить, що дослідження здійснюється у різних *напрямках*. До них можна віднести дослідження, які спрямовані на впровадження: а) державних стандартів освіти для різного її рівня (дошкільна, загальна середня, професійно-технічна, вища та післядипломна); б) нових інформаційних технологій в навчально-виховний процес; в) сучасних методів і засобів інформаційно-телекомунікаційного забезпечення та їх функціонування; г) передового педагогічного досвіду; д) наукових досліджень з розвитку педагогічної майстерності та інші. Організація методичної роботи у визначених напрямках має низку *суттєвих характеристик*: а) результативність перетворення загальних вимог, визначених у стандартах освіти, в ефективну педагогічну діяльність; б) залежність методичної роботи від матеріально-технічної, бібліотечно-інформаційної забезпеченості закладів освіти; в) розподіл службових обов'язків з питань організації методичної роботи.

Щодо зарубіжних досліджень проблеми організації методичної роботи, то цей напрямок в діяльності заклаву загальної середньої освіти розглядається в рамках *педагогічного менеджменту* [3; 4; 5]. У вітчизняних дослідженнях найбільш розгорнуто у соціалістичний період була проблема організації методичної роботи, яка розглядалася через об'єднання вчителів з метою засвоєння методики вчителів-новаторів [6; 7]. Сьогодні, у зв'язку зі зміною парадигми соціально-економічного розвитку, відбувається «зсув» організації методичної роботи у сферу об'єднання педагогічного колективу з метою розвитку творчого потенціалу особистості педагога. Отже, організація методичної роботи в закладах освіти складає *самостійну організацію, спрямованість якої визначається у формуванні та розвитку педагогічної культури*.

Проаналізувавши зарубіжний та вітчизняний досвід з проблеми організації методичної роботи у закладах освіти, проведемо порівняльний аналіз цього напрямку на Заході та в Україні, виділивши в ньому особливості для виявлення переваг в її організації.

Дослідження цієї проблеми в зарубіжній літературі показало, що існує різноманітність її представлення. Це, насамперед, вирішення таких проблем: а) здійснення заходів, що пов'язані із розробкою *місії методичної допомоги викладачам* (як само-

стійної системи, що має основні цілі, завдання та цінності); б) *вивчення технологій методики навчання* (врахування найбільш важливих психологічних чинників, що сприяють успішному навчанню дітей (розробка моделей та етапів їх впровадження). Сюди ж відносяться проблеми, які стосуються визначення умов щодо: а) забезпечення *стратегічного управління* методичною роботою в освітніх організаціях; б) врахування особливостей соціального запиту на спрямованість педагогічної діяльності; в) упровадження новацій у навчально-виховний процес.

Особливу увагу привертають праці вчених, в яких представлені розробки психолого-педагогічних моделей підготовленості вчителя до педагогічної праці з урахуванням нових, сучасних вимог. У цих дослідженнях особлива увага приділена проблемі підвищення рівня професійної діяльності педагога (*«Організація управління і педагогічна психологія»*). Першість у цій галузі тримають голландські вчені, які зробили суттєвий внесок у розвиток цієї організації [5]. Зазначимо, що її діяльність та результати широко представлені у періодичних виданнях. Лише видавництво "Sage Publications" видає 23 журнали з напрямку «Управління і організаційні науки», серед яких варто виділити такі: «Управлінське навчання» ("Management Learning"), «Групи і організаційний менеджмент» (Group and Organization Management), «Групи і організаційні студії» ("Group and Organizational Studies"), «Журнал організаційної поведінки» ("Journal of Organizational Behavior") тощо.

Аналіз джерел показує, що і в зарубіжній, і у вітчизняній науці існують *термінологічні та теоретичні відмінності* з проблеми розвитку методичного забезпечення викладачів [7]. У Західній Європі і США існує напрямок, який здійснює роботу з *управління та упорядкування післядипломної освіти викладачів*. У літературі представлена різноманітність термінів у позначенні методичної роботи з викладачами. У США – «організаційна психологія і педагогіка» «Organizational Psychology and Pedagogical». Окрім того, для відображення зазначеного напрямку використовуються й інші терміни: а) «психологія професії» («Occupational Psychology») вживаний у Великобританії; б) «психологічне здоров'я вчителя» («Occupational Health Psychology teacher») – у Голландії та Фінляндії; в) «методика викладання дисциплін» («Methods of

Production Discipline») найбільше поширений в Італії, Франції, Германії [2; 3; 4].

Незважаючи на різноманітність термінів підвищення педагогічної культури вчителів, методична робота вважається важливою складовою у навчальних закладах у США і Європі. В її організації обов'язково використовують *локальні документи* навчального закладу з урахуванням потреб викладача, на основі яких будується методична робота [8].

Розгляд питання про зміст сучасної методичної роботи в закладах загальної середньої освіти, що здійснюється зарубіжними вченими, дає нам можливість визначити новий теоретичний підхід до введення змін в освітню діяльність вчителя. Ці зміни тісно пов'язані з дослідженням психологічних особливостей стилів управління навчанням і формуванням педагогічної команди, яка володіє прийомами та технологіями спільного вирішення проблем. Розглянемо більш детально цей аспект.

Одним із суттєвих факторів, який визначається зарубіжними вченими, є *фактор централізації на особистість*. Тому одним із провідних напрямків є дослідження особистості педагога з погляду розвитку його потенціалу. Групою науковців у США була створена унікальна методика, що має назву «Розвиток творчого потенціалу особистості» («Person-centre approach» – («РСА»). Центрований підхід до особистості виступає головною ланкою в моделі «РСА», а рольові ігри виконують основну функцію впровадження цієї методики.

Д. Лепо в роботі «Організаційна поведінка і процеси прийняття рішень» («Organizational Behavior and Human Decision Processes») [3] розкриває організацію проведення ігрових заходів у формуванні нових рольових позицій, що відзначаються гнучкістю використання різних стилів керівництва на основі принципів методики «РСА». Завдяки цьому методу створюється своєрідна «РСА-єдність» у навчальній ситуації. Автор стверджує, що викладач, пройшовши навчання за цією методикою, відчуває свою суверенність, необхідність і можливість вибирати оптимальні рішення у навчальному процесі, зберігаючи визначеність та самодостатність. Результат упровадження RSA, за словом Д. Лепо, простежується у відкритті нових резервів творчого мислення та оптимізму. Особистість, яка пройшла цей тренінг, відчуває такі психологічні переживання як упевненість, з одного боку, і продуктивну залежність у взаємодії з ін-

шими учасниками, з іншого. Методику «РСА» викладачі вивчають на тематичних семінарах. Вона, методика, розвиває вміння робити усвідомлений вибір продуктивного взаємозв'язку між співробітниками (керівник, викладач, бібліотекар, лаборант та інші), що сприяє найвищій продуктивності і задоволеності своєю роботою [3].

Про підвищення професійного рівня педагогів США повідомляє Е. Медоус. Головний критерій їх професійності визначається у вмінні вчителя виступати *організатором навчально-виховного процесу*. Е. Медоус є автором програми «Управлінське навчання» (*“Management Learning”*), зміст якої спрямований на підготовку вчителів-керівників. Програма складається із семи тематичних сесій, кожна з яких розрахована на дев'ять днів, а загальний час охоплює два роки. За цей період вчителі і керівники навчального закладу оволодівають усіма нюансами побудови оптимальних ділових стосунків у навчально-виховному процесі та методиками управління процесом навчання. Оскільки будь-яка діяльність реалізується через *ставлення*, запропонована Програма головною метою визначає формування у вчителів ділового стилю спілкування та продуктивної взаємодії. Е. Медоус стверджує, що впровадження Програми в освітні заклади сприяє досягненню найкращих результатів у педагогічній роботі педагогів.

Щодо історії розвитку організації методичної роботи, то у зарубіжній літературі ця проблема почала привертати до себе увагу дослідників ще з початку ХХ століття, і перші напрацювання були зроблені психологами. Основоположником визнано американського психолога Г. Мюнстерберга, який узагальнив та систематизував психологічні проблеми праці, визначив проблему людських стосунків та їх вплив на продуктивну діяльність. У 1913 році вийшла у світ книга Г. Мюнстерберга «Психологія та промислова ефективність», у якій психологія праці розглядається вже як окрема галузь психології. Зазначимо, що психологія праці вчителя фактично почала розвиватися разом із науковим менеджментом, оскільки книга Ф. Тейлора «Принципи наукового менеджменту» була опублікована у 1911 році і була побудована на організації діяльності «перспективного педагога». У цій роботі автор висуває ідею про необхідність дослідження «організаційної поведінки» як умови професійного зростання педагога.

Висновки і перспективи подальших досліджень і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що під час проведення *порівняльного аналізу сучасного зарубіжного і вітчизняного досвіду* організації методичної роботи ми змогли виділити низку спільних і відмінних характеристик. До *спільних характеристик* організації методичної роботи слід віднести:

- наявність спільних локальних документів (вони є вихідними у складанні планів та тематичних занять);

- визначення значущості методичної роботи у формуванні особистісного потенціалу викладача як джерела організації і проведення навчання учнів, студентів тощо;

- використання інтерактивних технік підвищення педагогічної майстерності.

Виявлено також низку відмінностей, які простежуються в розвитку зазначеного напрямку в західних та вітчизняних дослідженнях:

По-перше, мова йде про відмінність історичних етапів розвитку. Якщо на Заході цей напрямок педагогіки був тісно пов'язаний із психологією, то у вітчизняній науці психологічні дослідження були проведені набагато пізніше.

По-друге, можна говорити про різне структурне оформлення організації методичної роботи в різних навчальних закладах. Наприклад, у європейських державах цей вид роботи пов'язаний із психологічними аспектами виконання вчителями своїх обов'язків, функціонуванням та розвитком творчого потенціалу особистості педагога. В Україні представлено лише дві складові цього процесу – психологія педагогічного такту вчителя та психологічні теорії навчання.

По-третє, проблема організації будь-якої роботи в науковій літературі розглядається і як одна з функцій управління, і як процес налагодження, впорядкування, приведення чогось в систему.

Подальших наукових пошуків потребує виявлення мотивації активної участі педагогів у методичній роботі як на Заході так і в Україні.

Список бібліографічних посилань

1. Розман І.І. Роль науково-методичних семінарів у системі педагогічної діяльності. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 24–25 березня 2018 р.)*. Ченстохова-Ужгород-Дрогобич, 2018. С. 311–312.

2. Fayol H. General and industrial management. London: Pitman, 1949.
3. Lepo D. Organizational Behavior and Human Decision Processes: The new agenda. London and New York: Routledge, 1999.
4. Medous E. Management Learning. McGraw, 2001.
5. Preddy M., Glatter R., Levacic R. Education Management: Strategy, Quality and Resources. London: Open University Press, 1997.
6. Абдулаев Т.Р. Система работы районных методкабинетов в изучении, обобщении и распространении передового опыта: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тбилиси, 1985.
7. Майданенко С.В. Організація методичної роботи в педагогічному училищі в умовах реалізації ступеневої професійної освіти вчителя: дис. ... канд. пед. наук. Кривий рір, 2007
8. Prosser J. School culture. London: Paul Chaptan Publishing. 1999.
9. Коломінський Н.Л. Директор школи як менеджер освіти (індивідні та особистісні властивості). Київ, 2000. С. 108.
10. Руссол В. Внутрішкільна методична робота як одна з основних форм післядипломної освіти педагогічних працівників. *Обрії*. 1995. № 1. С. 29–34.
11. Словник іншомовних слів [за ред. О.С. Мельничука]. Київ: Вид-во Академії наук Української РСР, 1974.
12. Taylor F. The principles of Scientific Management. N.Y., 1911.
13. Frandrs, A.(1970). Management and unions. London: Faber and Faber.
14. Nice, D. (1999). Organizational Behavior and Human Decision Processes: The New Agenda. London and New York: Routledge.
1. Rozman, I.I. (2016). The role of scientific-methodological seminars in the system of pedagogical activity. *Current Trends in the Development of Education and Science in an Interdisciplinary Context: Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference (Czestochowa – Uzhhorod – Drohobych, March 24–25, 2016)*. Czestochowa–Uzhhorod–Drohobych: 311–312.
2. Fayol, H. (1949). General and industrial management. London: Pitman.
3. Lepo D. Organizational Behavior and Human Decision Processes: The new agenda. London and New York: Routledge, 1999.
4. Medous, E.(2001). Management Learning. McGraw.
5. Preddy, M., Glatter, R., Levacic, R. (1997). Education Management: Strategy, Quality and Resources. London: Open University Press.
6. Abdulayev, T.R. (1985). System of work of district methodocabinets in studying, generalization and distribution of best practices (PhD dissertation). *Theses*. Tbilisi.
7. Maydanenko, S.V. (2007). Organization of methodical work in a pedagogical school in the conditions of realization of the teacher's professional degree education (PhD dissertation). Krivoy Rog,
8. Prosser J. School culture. London: Paul Chaptan Publishing. 1999.
9. Kolominsky, N.L. (2000). School Director as Education Manager (Individual and Personal Properties). Kyiv. 108 p.
10. Russol V. (1995). Intra-school methodical work as one of the main forms of postgraduate education of pedagogical workers. *Horizons*, 1: 29–34.
11. Dictionary of foreign words (1974). In A.S. Melnychuk (Ed.). Kyiv: Publisher of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR.
12. Taylor, F. (1911). The principles of Scientific Management. N.Y.
13. Frandrs, A.(1970). Management and unions. London: Faber and Faber.
14. Nice, D. (1999). Organizational Behavior and Human Decision Processes: The New Agenda. London and New York: Routledge.

References

MAYDANENKO Svetlana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Preschool and Primary School Department,
CIHE "Dnipropetrovsk Academy of Continuous Education"
e-mail: svetlana-maj@ukr.net

AN ANALYSIS OF METHODOLOGICAL WORK IN ESTABLISHMENTS OF UNIVERSAL MIDDLE EDUCATION

Summary. In the article essence of concept is exposed organization of methodical work. Results over of comparative analysis of foreign and home literature are brought on questions organization of methodical work in establishments of universal middle education. Substantial differences are educed in development of process of organization of methodical work in western and home researches. The special attention is attracted by labours of scientists, in that the presented developments of psychological and pedagogical models of preparedness of teacher to pedagogical labour taking into account new, modern requirements. It is marked that by the group of scientists unique methodology that has the name "Development of creative potential of personality" ("Person was created in the USA - centre approach" - ("PCA").

The centred going near personality comes forward as a main link in the model of "PCA", and role plays perform the basic duty of introduction of this methodology. With regard to the history of the development of methodical work organization, in foreign literature this problem began to attract the attention of researchers since the beginning of the twentieth century, and the first developments were

made by psychologists. The founder is recognized American psychologist G. Muensterberg, who summarized and systematized psychological problems of work, identified the problem of human relationships and their impact on productive activities. In this work, the author puts forward the idea of the need to study "organizational behavior" as a condition for teacher's professional growth. A number of differences were observed, which can be traced in the development of the indicated direction in the western and domestic studies. E.Madous reports on raising the professional level of US teachers. The main criterion for their professionalism is determined by the teacher's ability to organize the educational process. E. Meadows is the author of the Management Learning program, the content of which is aimed at training teacher leaders.

Keywords: methodological work; organization of methodical work; pedagogical culture; guidance of methodical work.

Одержано редакцію 17.01.2020
Прийнято до публікації 04.02.2020

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри геометрії і алгебри,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: tigragul75@gmail.com

УДК 371.159.9:378.147(045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Розглянуто теоретичні результати дослідження особливостей психолого-педагогічного супроводу в контексті розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів математики в умовах магістратури. Виявлено компоненти, що здійснюють позитивний вплив на інноваційний потенціал студентів в умовах магістерського середовища. Домінуючим компонентом психолого-педагогічного супроводу щодо розвитку інноваційності є професійне становлення студентів магістратури, яке розглядається як поєднання самовизначення, самосвідомості особистості майбутніх учителів математики з формуванням ціннісних орієнтацій, розвитком педагогічної та фахової компетентності, творчого мислення, адекватної самооцінки, мотивації тощо.

Ключові слова: інноваційність; інноваційний потенціал; професійно-творча компетентність; вчитель математики.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток глобальної інформаційної структури та інноваційних технологій, ускладнення параметрів та динаміки цивілізаційних змін у сучасному світі обумовлюють становлення економіки знань, що реалізується шляхом поєднання «знань, інновацій та технологій» як базових елементів економічного зростання будь-якої країни. Останнє передбачає особливу роль математики, математичного інструментарію тощо у розвитку новітніх технологій і тим самим актуалізується значення інноваційної підготовки педагогічних кадрів у вищій школі в галузі математичної освіти,

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження уможливорює виявлення низки суперечностей, таких як:

– суперечність між швидкою зміною змісту професійної діяльності та необхідністю в опануванні відповідно оновленими фаховими знаннями та уміннями майбутніми фахівцями з будь-якого напрямку підготовки у ЗВО, що, в свою чергу, обумовлює потребу суспільства у кваліфікованих педагогічних кадрах, здатних творчо мислити та знаходити нестандартні рішення у відповідності з вимогами розвиваючого соціуму;

– суперечність між сучасними вимогами суспільства до вчителів щодо впровадження у навчально-виховний процес іннова-

ційних та інформаційно-комунікативних технологій та неготовністю певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності;

– суперечність між недостатньою розробленістю концептуальних ідей, методів, технологій у практичній реалізації проблем розвитку інноваційного потенціалу майбутнього вчителя математики та можливостями психолого-педагогічного супроводу цього процесу на основі системного рефлексивно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів, що відповідають педагогічній, методичній та науковій діяльності студентів в умовах магістратури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури засвідчив науковий інтерес до понять інновація в освіті, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, рефлексія, професійна рефлексія, творчий потенціал викладача тощо, що знайшло відображення у працях науковців з різних галузей знань; філософії, психології, педагогіки тощо.

Зокрема, різноманітним аспектам впровадження інновацій в освіті присвячені дослідження М. Артюкіна, Л. Ващенко, Л. Буркова, Л. Даниленко та ін.

Науково-педагогічні розвідки щодо філософського осмислення освіти та шляхів інноваційного розвитку представлені працями В. Андрущенка, І. Зазюна, Ю. Вооглайда, І. Перлакі, А. Райєра, Е. Роджерса, О. Сухомлинської та ін.

Проблеми психологічного визначення сутності педагогічної діяльності в контексті урахування важливості рефлексії для процесу становлення майбутнього викладача (вчителя) розкрито в працях О. Анісімова, І. Дударенко, М. Найдзіновим та ін.

Взаємозв'язок творчості та професійного розвитку педагога досліджено у працях А. Деркача, В. Дивака, Л. Нічуговської, В. Моляка, Г. Сотської, О. Федій та ін.

Науково-педагогічні розвідки щодо шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики представлені дослідженнями З. Слєпкань, І. Акуленко, В. Бевз, В. Моторіної, Є. Лодатка, Н. Тарасенкової та ін.

Дослідження теоретичних основ педагогічної інноватики сучасного вчителя розг-

лянуто у працях К. Ангеловські, В. Ачкана, Х. Барнета, О. Гончарової, І. Дичківської та ін.

Проте, не дивлячись на велику увагу наукової спільноти до проблеми професійної підготовки фахівців у ЗВО в цілому залишаються неохопленими питання щодо виявлення впливу психолого-педагогічних засад на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх вчителів математики.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних та змістовно-технологічних основ стратегії розвитку інноваційного потенціалу майбутнього вчителя математики в умовах магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проведений контекст-аналіз з проблеми дослідження засвідчує, що зростання динаміки суспільних перетворень обумовили інтерес до інноваційних процесів у різних сферах діяльності та у системі освіти у тому числі.

Освіта виступає провідними фактором соціального та економічного розвитку, тому що найважливішою цінністю сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та опанування нових знань та прийняття нестандартних рішень.

Більшість дослідників визначає інноваційні процеси в освіті як деяку систему, яка активно реагує на виклики соціокультурної реальності та вносить принципові зміни в навчання, виховання, розвиток особистості тощо.

Інновації в освіті створюють новий тип відношень між викладачами та студентами, між самими студентами на основі тісної взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги та співтворчості.

Особливої уваги в цьому аспекті набуває процес магістерської підготовки майбутніх фахівців взагалі та вчителів математики зокрема тому, що останнім часом саме ця навчальна дисципліна відчуває безпрецедентний тиск суспільства щодо її змісту, відносно методів, способів її вивчення та організації педагогічної діяльності спрямованої на формування компетентної особистості, здатної до самовдосконалення та самоосвіти протягом життя.

Невипадково, у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» акцентовано увагу на проблемах, що гальмують розбудову національної системи освіти, серед яких, «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій» та неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності», тоді як серед очікуваних результатів «під-

готовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу» [1].

У контексті нашого дослідження доцільним є виявлення поглядів наукової спільноти на основі поняття педагогічної інноватики.

Зокрема, в енциклопедії освіти [2] представлено тлумачення інновацій як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, що призводить до зростання рівнів досягнень структурних компонентів освіти та відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Водночас, серед науковців існують інші точки зору щодо трактування інновацій, у яких акцентується увага на новизні технологій, форм, методах, засобах, що обумовлюють «комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається інноваційного мислення та інноваційної культури» [3, с. 6].

Важливим є усвідомлення, що реалізація державної стратегії інноваційного розвитку тісно пов'язана з модернізацією існуючої системи педагогічної освіти майбутніх вчителів математики, адже саме в ній повинні створюватись необхідні для інноваційних процесів умови у формі розвинутого середовища генерації знань, акумуляції інтелектуального, творчого потенціалу суспільства взагалі та розвитку інноваційного потенціалу студентів зокрема.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та об'єктивних умов існуючої практики професійної освіти у педагогічних ЗВО дозволив виявити компоненти, що здійснюють позитивний вплив на інноваційність майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища.

Одним із домінуючих компонентів психолого-педагогічного супроводу розвитку інноваційності є професійне становлення студента магістратури, яке згідно різних наукових підходів можна розглядати як:

- процес життєвого самовизначення особистості та становлення суб'єкта професійної діяльності (Б. Ананьєв);
- процес поетапного вирішення протиріч між соціальними вимогами до професії та бажаннями і можливостями самого магістранта (Ю. Поваренков);
- формування професійної мотивації, компетентності, професійно важливих якостей (Е. Зеєр).

При цьому, як стверджують науковці, зокрема Є. Клімов, М. Пряжников, І. Кон,

професійне самовизначення – це не лише конкретний вибір професії, а скоріше неперервний процес пошуку сенсу у вибраній професійній діяльності, та переосмислення цього вибору протягом усього життєвого шляху, що в свою чергу, розширює простір подальшого розвитку інноваційного потенціалу фахівця [4].

Професійне самовизначення тісно пов'язано з розвитком самосвідомості особистості студентів, формуванню ціннісних орієнтацій, моделюванням свого майбутнього в образі успішного професіонала з високим рівнем інтелекту, педагогічної та фахової компетентності, якому притаманне творче мислення, ініціативність, здатність до обґрунтованого ризику, впевненість у собі, адекватна самооцінка.

При цьому важливим є що у технології професійного самовизначення й ставлення суттєву роль відіграє професійна рефлексія, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації інноваційного потенціалу особистості як студентів, майбутніх вчителів математики, так і викладачів магістратури ЗВО.

Розглянемо більш предметно стратегію розвитку інноваційного потенціалу студентів магістратури, майбутніх вчителів математики крізь призму науково-методичної діяльності викладачів ЗВО. Доцільно зазначити, що інноваційність як характеристика навчального процесу відноситься не лише до змін психологічного портрету викладача і студента, але також характеризує його здатність до реалізації особистісно-орієнтованого навчання в системі магістерської підготовки майбутніх вчителів математики.

Особливої уваги в цьому аспекті набувають загальні математичні компетенції, що формують загальнонауковий фундамент (предметна сторона), загальнонаукові компетенції, містять базові загальні знання в галузі математики і природничих наук, гуманітарних і соціально-педагогічних наук, базові комп'ютерні та лінгвістичні навички; уміння знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел; здатності розуміти і використовувати нові ідеї, організовувати і планувати роботу, застосовувати нові знання на практиці, адаптуватися до нестандартних ситуацій; в умовах організаційно-правових основ своєї діяльності та ін.

Не менш важливим є якості, які відповідають змісту поняття кваліфікація педагога і значною мірою обумовлюють інноваційний потенціал особистості майбутнього вчителя, а саме:

- наукове психолого-педагогічне мислення;
- високий рівень педагогічної майстерності;
- схильність до ризику, оптимізм;
- розвинену педагогічну інтуїцію;
- креативність, компетентність;
- потребу у професійному самовихованні та доцільному використанні передового педагогічного досвіду тощо [5].

Водночас для студентів магістратури необхідним є урахування професійної підготовки майбутнього вчителя математики на рівні бакалаврату, що потребує пошуку нових шляхів практичної реалізації оновлення дидактичних систем фахових дисциплін.

В основі інноваційного підходу до змісту та предметної підготовки магістра, майбутнього вчителя математики лежить опанування студентами особливим когнітивним стилем мислення математичної та, що особливо важливо, професійно-математичної діяльності [6]. Остання може формуватись засобами актуалізації суб'єктивного досвіду квазіпрофесійної діяльності студента на основі усвідомлення єдності математики як навчального предмету з вираженням повсякденних практичних проблем шляхом опанування технологій моделювання, розвитку нових форм і засобів різноманітних досліджень, у тому числі математизації та комп'ютеризації.

Крім того, інтелектуальні операції мислення (моделювання, розуміння, конкретизація, узагальнення та ін.), що лежать в основі універсальних навчальних дій студентів, ефективно можуть розвиватись тільки в процесі взаємодії різних розділів математичного знання [3].

Поширення понять і принципів математики в різноманітні сфери наукового пізнання суттєво впливає не лише на ефективність спеціальних досліджень, але й на розвиток інноваційного потенціалу студентів [7] магістратури.

Одним із провідних завдань педагогічного процесу магістерської підготовки майбутнього вчителя математики є творчий розвиток особистості студента до професійного рівня, що дозволяє більш ефективно використання в процесі навчання системи психофізіологічних закономірностей та механізмів сприйняття складної інформації його учнями, розвинення їх математичних здібностей та культури мислення тощо. Не менш важливим є усвідомлення, що ефективність педагогічного процесу математичної освіти майбутніх вчителів значною мірою обумовлена вибором змісту, методів, засобів навчання, що

сприяють формуванню цілісної системи наукових і професійних знань, визначенню компонентів та структури навчальної діяльності. Водночас, з урахуванням рівня професійної готовності студентів на рівні бакалаврату перед викладачами магістратури постає проблема практичної реалізації інноваційності у методичній системі фахової підготовки студентів [8].

Останнє потребує від викладачів магістратури:

- посилення діалогічності навчання;
- деталізації системи процедур та операцій підтримуючого навчання;
- створення умов для того, щоб студент усвідомив себе як творчу особистість;
- переходу викладачів на гуманістичну позицію;
- побудови навчального співробітництва зі студентами, з колегами, з самим собою, при якому вимагається пошук нових способів взаємодії;
- створення ситуацій для можливої зміни власних точок зору.

Не менш важливим у цьому аспекті є те, що в процесі реалізації психолого-педагогічного супроводу розвитку інноваційності майбутніх вчителів математики в умовах магістратури спостерігається позитивна динаміка щодо таких напрямів як:

- зростання рівня самостійності та готовності відносно індивідуальної стратегії власної навчальної діяльності;
- активний розвиток системних, узагальнених знань, способів діяльності, здатності до співробітництва, прийняття нових технологій;
- підвищення рівня оперування навчальною та науковою інформацією, що надає можливість виходу на дослідницький, творчий рівень взагалі та інноваційний зокрема;
- підвищення мотивації та готовності до вирішення дослідницьких завдань і як наслідок поява професійно-творчої компетентності, що і є передумовою само актуалізації особистості студента магістратури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічна інноватика – одна із провідних галузей педагогіки, яка спрямована на реалізацію інноваційних процесів у формі системи, яка активно реагує на виклики соціокультурної реальності та вносить принципові зміни між викладачами та студентами, між самими студентами на основі тісної взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги та співтворчості. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та об'єктивних умов існуючої практики професійної освіти у педагогічних ЗВО дозволив виявити компоненти, що

здійснюють позитивний вплив на інноваційний потенціал майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища.

Домінуючим компонентом психолого-педагогічного супроводу розвитку інноваційності є професійне становлення студентів магістратури, яке розглядається у нашому дослідженні як поєднання самовизначення, самосвідомості особистості майбутніх вчителів математики з формуванням ціннісних орієнтацій, з розвитком педагогічної та фахової компетентності, творчого мислення, адекватної самооцінки, мотивації досягнення тощо.

Нагальною є проблема більш предметного дослідження поняття готовності та розкриття сутності її компонентів в контексті інноваційної діяльності майбутнього вчителя математики.

Список бібліографічних посилань

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Волошчук І.А. формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2010. 22 с.
4. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 207 с.
5. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методи: монографія. За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
6. Нічуговська Л.І. Професійна рефлексія як чинник розвитку творчого потенціалу викладача вищого навчального закладу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 2017. Вип.3(5). URL: http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5nichugovskaR.pdf.
7. Ачкан В.В. Підготовка майбутніх вчителів математики до інноваційної педагогічної діяльності: монографія. Київ: Маслаков, 2018. 308 с.
8. Щербакова І. Психологічності особливості готовності до інноваційної діяльності як важливості професійної якості педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6(1). С. 134–139. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6%281%29_22.

References

1. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Presidential Decree of June 25, 2013 No. 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Encyclopedia of Education (2008). In V.H. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
3. Voloshchuk, I.A. (2010). Formation of the readiness of the young teacher of physical and mathematical disciplines for innovative activity in the system of methodical work of school. (PhD Dissertation). *Theses*. Cherkasy. 22 p.
4. Psychological study of the creative potential of the individual: monograph (2008). Kyiv: Pedagogical Thought. 207 p.

5. Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph. (2009). In O.A. Dubaseniuk (Ed.). Zhytomyr: Publishing of I. Franko ZhDU. 564 p.
6. Nichugovskaya, L.I. (2017). Professional reflection as a factor in the development of the creative potential of a teacher of higher education. *Adaptive management: theory and practice. Pedagogy Series*, 3(5). Retrieved from http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5nichugovskaR.pdf.
7. Achkan, V.V. (2008). Preparing future mathematics teachers for innovative pedagogical activity: monograph. Kyiv: Maslak, 2018. 308 p.
8. Shcherbakova, I. (2012). Psychological features of readiness for innovative activity as the importance of professional quality of teacher. *Problems of modern teacher preparation*. 6(1): 134–139. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6%281%29__22.

HALAYKO Yulia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Geometry and Algebra Department
Olesya Gonchar Dnipro National University

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVITY OF FUTURE MATHEMATICAL TEACHERS IN THE MASTER'S CONDITIONS

Summary. The theoretical results of the study of peculiarities of psychological and pedagogical support in the context of development of innovative potential of future mathematics teachers in the conditions of magistracy are considered. The components that have a positive impact on the innovative potential of students in the conditions of the master's environment are identified.

The dominant component of psychological and pedagogical support for the development of innovativeness is the professional formation of students of the magistracy, which is considered as a combination of self-determination, identity of the future teachers of mathematics with the formation of value orientations, the development of pedagogical and professional competence, creative skills.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the psychological-pedagogical and content-technological foundations of the strategy of development of innovative potential of the future mathematics teacher in the conditions of master's training.

The methods. Taking in to account the purpose of the study, among the methods were chosen: theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature. The research method is analysis of the influence of psychological and pedagogical support to develop the innovation of future mathematics teachers in the conditions of magistracy.

Originality. The results obtained are important because the development of innovative potential future math teachers is synchronous with formation of cognitive-creative competence which ensures its ability to work in the new conditions, to set new unusual tasks, use new

ways to solve problem, perceive new experience, to develop and improve.

Results. The conducted research suggests that the formation of innovative potential of future math teacher in the magistracy will be more effective provided the introduction of psychological and pedagogical support.

Conclusion. Therefore, pedagogical innovation is one of the leading branches of pedagogy, which aims at the implementation of innovative processes in the form of a system that actively responds to the challenges of socio-cultural reality and introduces fundamental changes between teachers and students, between students themselves through close interaction, mutual interaction and interaction. The analysis of psychological and pedagogical research and objective conditions of the existing practice of vocational education in pedagogical HEIs revealed the components that have a positive impact on the innovative potential of a future mathematics teacher in a master's environment.

The dominant component of psychological and pedagogical support for the development of innovation is the professional formation of students of the magistracy, which is considered in our study as a combination of self-determination, self-consciousness of the future teachers of mathematics with the formation of value orientations, with the development of pedagogical and professional skills.

Keywords: innovation; innovative potential; professional and creative competence; Teacher of Mathematics.

Одержано редакцією 21.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-206-212
ORCID 0000-0002-0656-2413

DANYLYUK Serhiy,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: sergey.danylyuk75@gmail.com

UDC 378.091.12:364-051(045)

TIME MANAGEMENT AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL COMMUNICATION OF FUTURE MANAGERS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

Modern tendencies of forming communicative competence of future managers of socio-cultural activities are covered in the article. The basic components of communicative competence that are important for the successful communication interaction of future managers of socio-cultural activities are distinguished. The own interpretation of temporal competence as an integral quality of future managers of socio-cultural activities is proposed, which creates conditions for optimal design of communicative competence. The three most im-

portant components of temporal competence are also distinguished, in particular: awareness of time, emotional experience of time and organization of time of professional activities, which in the complex provides emotional stability, stress resistance and self-realization of future managers of socio-cultural activities. In addition, a number of structural elements of time management have been identified: time inventory over several working days to analyze one's own working style and identify causes of time deficiency; constant analysis of the

use of time, identification of the unproductive nature of its costs; systematic scheduling of working hours, work on daily, weekly, monthly, quarterly and other types of plans; constant differentiation and coordination of production and personal plans; developing respect for time. At the same time, the following basic principles of time management are distinguished and characterized: consistency (unity between vision and mission, roles and goals, priorities and plans, desires and discipline), balance (harmonious distribution of time between personal and professional life), focus (concentration on solving important matters), humanity in relationships, flexibility to become comfortable for performing professional activities), a compactness that, overall, will help one not lose any important ideas in the process of communicative interaction. The stages of time management are also distinguished and characterized, among them there are: goal setting, time planning, self-awareness, decision making, implementation of plans and organization of personal professional process, control over execution. Attention is drawn to the basic planning requirements that will ensure the high productivity of future managers of socio-cultural activities. A number of time management systems and techniques are also highlighted that will be useful in communicating in the socio-cultural management industry.

Keywords: time management; time resource; goal setting; planning; self-organization; successful communication interaction; effective use of time; temporal competence; socio-cultural activity; a manager of socio-cultural activity.

Formulation of the problem. Current trends of the formation of communication skills of managers of socio-cultural activities require mobility and the use of innovative tools in modeling professional activities. The specificity of the socio-cultural activities environment is directly linked to the constant changes that require professional activities in well-defined time parameters and rapid adaptation to market conditions.

Managers of the socio-cultural activities industry are in constant communication interaction with consumers of socio-cultural activities services, business partners and competitors in business, public authorities and local self-government bodies, the public, etc. Therefore, when fulfilling their functional responsibilities, socio-cultural activities specialists (graduates) must adapt quickly to changes, reformat their activities in line with current trends, prudently prioritize, allocate time and human resources, seek time reserves for projects, study and implement personnel management technologies for enterprise development. The lack of such competencies and, in particular, the inability to manage one's own time without taking into account priorities and well-defined goals, can become a stumbling block to the formation and development of the socio-cultural communicative personality of a manager of socio-cultural activities. That is why the problems of rational organization of activity of manag-

ers of sociocultural activities nowadays require the active study and application through mastering the methods, principles and rules of effective use of time management technologies.

Analysis of recent research and publications. In the context of the problem under study, it is necessary to highlight the achievements of such scientists as: N. Alyushyna, G. Arkhangelsky, L. Balabanov, P. Berd, E. Golovakha, L. Dub, V. Zinchenko, D. Kennedy, S. Covey, V. Kolpakova, T. Kotova, V. Kulykova, A. Leiken, S. Maksymenko, J. Morgenstern, I. Prymak, N. Sydorov, B. Tracy, and others.

Unsolved parts of the overall problem are to find out the content and specific features of using time management technology as a component of successful communication interaction in the socio-cultural activities industry of Ukraine.

The purpose of the proposed study is to clarify the essence of time management and adaptation of its technologies to modeling successful communication by a manager of socio-cultural activities.

The scientific novelty of the article is to improve the theoretical-and-practical studies of the professional activities of managers of socio-cultural activities and to substantiate practical tips for using time management technologies in the process of successful communication.

Presenting main material. Socio-cultural practice shows that the success of a manager of socio-cultural activities depends, above all, on his/her professionalism, where 15 per cent of success is a set of professional qualities, and 80 per cent is the ability to communicate effectively. That is why the communication process in the socio-cultural activities business should be considered not only as the exchange of information for the purpose of awareness, but directly as an important component of the competence and professionalism of a manager of socio-cultural activities.

The basic components of the competences that are important for the successful communication interaction of managers of socio-cultural activities are: empathy, flexibility, the ability to listen, the ability to make uncategorical judgments, tolerance, cultural polycentrism, etc. Therefore, we consider it necessary to point out that punctuality is the basis for the effective temporal organization of the activities of a manager of socio-cultural activities in the process of communicative interaction. It is this trait that plays an important role in the construction of the success of the communication process, it is an indicator of the integrity of the personality of a manager of socio-cultural activities.

Leading coach Dan Kennedy emphasizes in his book "No B. S. Time Management" that

people who cannot be punctual cannot be trusted because one who cannot appreciate the time of another cannot appreciate their own time as well [1, p. 24–26]. In general, the success of communicative interaction involves the development in a manager of socio-cultural activities skills of rational organization of professional activities with minimal time, ability to prioritize, the ability to target, measured by the effective allocation of time. Particular attention is paid to the ability to subtly, adequately and in a timely manner "here and now" empathize with the feelings and moods of the other throughout the communication process.

Without exaggeration, time is the most precious treasure in a person's life, about which B. Franklin noted that "time is money!" That is why we consider it necessary to distinguish the concept of "temporary competence of a manager of socio-cultural activities" as having the skills and abilities of effective planning and use of working time, adequate estimation of expenses in carrying out functional duties, designing programs of achievement of the purpose, goals and tasks according to the resource of time, continuous improvement of professional competence, optimal balance of work and rest, development of communicative competence, self-motivation, self-organization, self-control, and as a consequence, self-development.

Understanding and using in the professional activities the basics of temporal competence means the adequacy of temporal perception (sense of time) and time planning skills, the ability to rationally redistribute temporal priorities and boundaries of interpersonal communication, not neglecting time of others in interpersonal relationships, adhere to the principles and rules of time management, including the ability to delegate authority in social communications [2, p. 170–173].

The analysis of scientific literature gives the opportunity to distinguish three major components of temporal competence, in particular: awareness of time, emotional experience of time and organization of time of professional activity, which in the complex provides emotional stability, stress resistance and self-realization of managers of socio-cultural activities. In general, temporal competence will be understood as the integral quality of a manager of socio-cultural activities, which creates the conditions for optimal design of communicative competence.

Therefore, we are convinced that in the process of communicative interaction between success and failure lies an abyss whose name "I have no time" can be overcome through the use of time management technology. Since time management is a rational use of time resources during the work-

ing day, we pay attention to the ability of a manager of socio-cultural activities to successfully manage the time provided, if any: the desire to do it, the possession of planning tools, the responsibility for the use of their own working time.

Against this background, it should be noted that time management technology does not guarantee 100 per cent success, but without it communication success is impossible. To a large extent, being able to manage your time does not mean living with a stopwatch in your hand. First of all, it is necessary to master the ability to set goals; to plan one's own activities (formulation of tasks, choice of optimal solutions, most effective ways of achieving the set goals); develop self-control skills, the ability to independently evaluate the success (or failure) of one's own actions; to keep track of time spent, to make efficient use of all available reserves [3, p. 8–10].

In the scientific literature, such structural elements of time management are identified as: time inventory over several working days to analyze one's own working style and identify causes of time deficiency; constant analysis of the use of time, identification of the unproductive nature of its costs; systematic scheduling of working hours, work on daily, weekly, monthly, quarterly and other types of plans; constant differentiation and coordination of production and personal plans; developing respect for time [4, p. 280–281]. All the above mentioned can be defined as steps towards organized, rich, productive and successful communication interaction in the socio-cultural activities industry, which will serve as the basis of communication competence of managers of socio-cultural activities, where we successfully understand the process of development, implementation and decision-making on the basis of self-centeredness, motivation and self-realization, systems of professional knowledge, skills that ensure professional development, achievement of goals and satisfaction with professional activities.

The analysis of scientific literature makes it possible to distinguish the following basic principles of time management: consistency (unity between vision and mission, roles and goals, priorities and plans, desires and discipline), balance (harmonious distribution of time between personal and professional life), focus (focus on solving important matters), humanism in relationships, flexibility (plans should become convenient for performing professional activities), compactness, which as a whole will help not lose any important idea in the process of communicative interaction.

It should be noted that during communicative interaction it is important to take into

account the stages of time management, including: goal setting, time planning, self-awareness, decision-making, implementation of plans and organization of personal professional process, control over execution [5, p. 9–13]. Let's consider them.

The disclosure of the communicative potential of managers of socio-cultural activities depends on their activity, the complex of acquired and formed personal qualities, which are considered by scientists as an integral characteristic of the resultant block of development in the process of self-development, which is accompanied by the realization of the structure of their self-consciousness. It should be noted that the professional self-awareness of managers of socio-cultural activities carries out a regulating function of understanding their own capabilities and limitations. At the same time, self-knowledge will allow to correlate the potential to achieve the goal through self-observation and self-esteem. Therefore, the greater the confidence of managers of socio-cultural activities in their capabilities, the higher their interest, status, level of communicative competence.

The next stage is goal setting that influences successful communication interaction and, accordingly, becomes a strategic goal in achieving goals through initiative, innovation and professional communication competence. Since the goal is a thinking model of the expected result, it is advisable to set goals in accordance with the needs, interests, tasks, opportunities for their realization. It is fundamental to adhere to such principles as: accuracy of goal definition, its dimension, reach, realism, time-certainty.

The process of creating a system of goals, their correlation with each other and the choice of optimal ones becomes prior in modern conditions of goal setting. The goal is to provide feedback between all its major components - purpose, means and result. With this in mind, we propose to determine the strategy of a manager of socio-cultural activities to use the following algorithm: "defining goal→achievement of the goal→implementation of the planned strategy→evaluation of results of activities→success of communication interaction", which emphasizes the practical direction of the use of time management technologies in the process of successful communication interaction.

Taking into account these positions, we consider it appropriate to use targeting techniques such as: "SMART" and "tree of goals". In particular, the "SMART" technique involves the formulation of a goal / goals based on the answer to a clarifying question to the constituent methods, namely: concreteness, measurability, reach, result, time orientation. The effective-

ness of this method is verified by achieving the expected result.

Particularly noteworthy is the "tree of goals" technique, which is characterized by links between the goals of the system and the means of achieving them, by which the levels of goals are understood.

Taking into account the international experience in the conditions of Ukrainian reality, let us allow ourselves to somewhat delineate the concepts "mission-purpose-goal-task, which, in fact, come down to one thing which is the realization of the intended, where the mission is a strategy; purpose is a purposeful desire to achieve results; goal is a clear focus on the object of achieving the purpose; task is a predetermined amount of work, affairs through the means of achieving the mission-purpose-goals.

First, they identify the strategic mission of the enterprise / institution / person, and then formulate→the general goal (the first level), and then lower,→the main goal (the second level)→sub-goals (the third level)→tasks (the fourth level) that are directly interconnected.

When designing a "tree of goals", the choice of strategic mission and general purpose is important. The second and the third levels are implemented using the "goal-resources" algorithm. Problem solving is a set of resources and actions that help achieve the general goal [6]. It should be noted that the "tree of goals" methodology is unique for each manager of socio-cultural activities, but the matrix of the implementation of the goal setting process remains unchanged.

As practice shows, the most common reasons that prevent goals are: goals that are not spelled out; there are too many goals; goals are not clearly stated; the timing of the goals is not set correctly; perfectionism (perfection in everything); lack of plans for implementation, etc.

Time does not like when it is used incorrectly. It is our deep conviction that planning is the basis for successful communication in time management. Since the specificity of the temporary organization of managers of socio-cultural activities is its intermittent nature, the varying number of assignments, which necessitates the constant adjustment of plans to solve temporary problems in their activities, so it is extremely important to regularly plan your working day, set clear priorities and overcome obstacles for effective communication in the process of professional activities.

Relevant in this context are the advices of Stephen R. Covey, who states: "Success is not about hard work, but the ability to set priorities ... This requires a goal, a mission, a clear sense of guidance" [7, p. 162].

Let's pay attention to the basic planning requirements implemented with the help of seven "R", which will provide high productivity. These include ways of organizing right thinking. In particular: resistance, which should be under-

stood as a reaction. If, in the exercise of one's functional responsibilities, the employee is faced with failure, then it is necessary to think back and analyze the reasons; reevaluation, i.e. reconsideration of the situation; reorganization that provides high efficiency of professional activities; restructuring that takes 20 per cent of work to accomplish the most important tasks that are of the highest value and with as little time as possible for everyone else; reengineering, i.e. continuous search for ways to make the communication process easier and faster; reinventing, i.e. rethinking; regain control, i.e. control over the implementation of communicative interaction [7, p. 64–70].

Thus, effective planning in the process of communicative interaction involves preparation for the implementation of the tasks and organization of time; avoid unnecessary / extra plans; creation of conditions for rest between tasks; flexibility; creativity; distribution of large tasks into subtasks; getting the maximum result in a minimum of time; ability to focus on priorities and distinguish oneself from the unimportant, etc.

The analysis of scientific and periodical literature makes it possible to distinguish a number of systems and techniques of time management that will be useful in the course of communicative interaction in the socio-cultural activities industry. Namely: the Eisenhower principle (importance and urgency of cases), provides for the division of cases into four stages of importance: urgently important, urgently unimportant, unimportant, non-urgent unimportant); the Parkinson's principle (states that the work takes up all the time allotted to it); the principle of the "saw blade" (reveals a decrease in productivity due to constant obstacles, which requires the development of the perfect balance between work and rest and all the same things to be combined into common blocks of activities); ABCDE Analysis (shows that you always have to reserve a small part of the day for important tasks. All tasks are divided into categories: A, B, C, D, E. Task "A" is a must-do (most important things), "B", i.e. it should be done (important cases), "C", i.e. it would be good to do (not important cases), "D", i.e. delegation of cases, "E", i.e. unnecessary tasks [4; 8–11].

When drawing up a list of plans for the communication process, practices recommend using the Alps method. This is one of the most effective methods of prioritization. Note that the Alps method is relatively simple, consisting of five processes and includes: drawing up a plan of tasks; determining the real time to perform scheduled tasks; reserve time for the stock (when planning the working hours, a manager of socio-cultural activities should provide 60 per cent of time to do the tasks from the plan for the day, and about 40 per cent of time

should be attributed to the reserve time); decision making and delegation of cases; control and analysis of completed cases and implementation of the plan for the day [5; 9]. The advantages of using the Alps method are planning the communication process; clear understanding of tasks; streamlining the case plan; focus on priorities.

Conceptually important in the process of communicative engagement is the use of B. Franklin's Method, which is to identify priorities and to clearly divide the main goal into sub-goals and sub-objectives. Visually, this system can be represented as a step pyramid, where each level (floor) is characterized by functional specificity. The first level (floor) is compiling a list of vital values; the second one is the identification of the global mission / goal; the third one is to form a master plan for achieving the goal; the fourth one is a long-term plan (for the next 4–5 years); the fifth one is a short-term plan (from 2–3 weeks up to 2–3 months); the sixth level (floor) is a plan for the day [2; 9; 12]. The importance of prioritizing cases in the process of communicative interaction will enable the manager of socio-cultural activities to work solely on important and necessary cases, focus on the isolation of only one task, avoid conflicts and stressful overload, purposefully pursue communicative interaction and achieve the set goals, enjoy professional activities and their results.

The study should also pay attention to the external factors, the so-called "time thefts", which create obstacles in the communication of managers of socio-cultural activities, to which we include: a vague formulated goal / purpose; lack of priorities; poor planning; crisis situations; ineffective delegation of cases; inability to say no; inability to share hobbies and responsibilities; trying to accomplish many tasks in a very short period of time; personal disorganization; excessive communication skills; desire to know everything; lack of motivation; delay; low level of self-awareness and self-control; procrastination (delaying the start of the case and its termination), etc.

In our deep conviction, the manager of socio-cultural activities needs to follow a few simple rules in order to use his or her time in a communicative way. In particular, to set goals (real, with clearly defined time limits), to set priorities, not to postpone tasks to "later", to persistently go to the achievement of goals, to control the communication process, to rest. After all, rest is not a departure from planned work, it is a renewal of strength and change of activities, which ensures the efficiency of performing professional duties. It is important to rest before the onset of fatigue, because rest must comply with the following principles: 5

minutes rhythm for 1 hour; maximum switching; maximum context change.

The Pareto principle is well suited for use in the socio-cultural activities industry, the essence of which is to use 20 percent of your working time to get 80 percent of the result. At the same time, it is important to single out the "key tasks".

Let's not forget another method of time management – Pomodoro. Its essence is to systematically change 25 minutes of tasks to 5 minutes of rest. After four such cycles, rest should last at least 30 minutes. The analysis of the working time of students-trainees at socio-cultural enterprises gives grounds to point out the efficiency and effectiveness of the method, which allows us to focus on the fulfillment of priority tasks and a clear division of affairs during the communication process.

A convenient and effective method of task control is the Getting Thing Done technique, which provides the recording of all current affairs, projects and ideas of the communication process with clear timing. Noteworthy is Lothar Zawert's ALPEN method, which consists of notifying tasks and planned actions of the communication process, estimating the duration of each action, including buffer time, making decisions, monitoring the implementation of actions in the communication process. Computer programs such as Act, Microsoft Outlook, Day-Runner, Leader Task, Day-Timer, Lotus Organizer, etc., electronic organizers and pocket phones have also become widely used.

Finally, let us turn to the advice of an American practitioner, expert in the field of leadership training, Stephen R. Covey, who sees modern time management as the fourth-generation time management, which is a consequence of:

1) "focus on the principles of "important – effective";

2) orientation to conscience, which allows to organize personal and professional life in harmony with one's intrinsic values and to have freedom and time schedule for their realization;

3) defining a personal unique mission, including values and long-term goals that make it possible to spend one's day meaningfully;

4) the vital balance achieved by defining roles, setting goals and scheduling lessons in each key role for each week;

5) weekly organization of time management (if necessary daily correction). This allows oneself to rise above the limited prospect of one day and never forget one's greatest values when looking at one's keys.

The practical trait that combines all these achievements is the focus on relationships and outcomes and the secondary attention to time" [7, p. 185].

Summarizing the foregoing, it should be noted that managers of socio-cultural activities have the opportunity to apply a variety of time management techniques, technologies and practices to the interactive organization of the time, which will contribute to the efficient organization of time according to personal and professional needs. In general, the temporal effectiveness of the communication process and the organization of work in socio-cultural enterprises will influence the determination of basic prerequisites for the formation and achievement of successful professional activities and successful functioning of the organization. In doing so, it is important to remember Stephen R. Covey's advice: "Learn to organize not time but yourself". But whatever the means of achieving the goal in the process of business, professional, interpersonal communications are, the most important should be the values: respect, tolerance, honesty, responsibility, responsiveness, self-belief and belief in others, optimism.

Conclusions. The study and application of time management technologies in the socio-cultural activities industry will allow the staff of socio-cultural activities business enterprises to respond professionally to changes in Ukrainian society and to adapt to market conditions. Mastering a practical component of temporal competence by a manager of socio-cultural activities will greatly enhance opportunities such as the ability: to manage oneself; to identify clear personal goals; to plan successful communication interaction; to increase professional, personal, creative potential; to develop problem solving skills; to avoid stress; to deepen ingenuity and innovation of activity; to show a high level of emotional competence; to influence the interlocutor; to create prerequisites for delegation of authority; the necessary situational choice of priorities between personal and professional environment; performing work at lower costs and efficient work results; rational organization of professional activity, etc.

Further directions of research. These results can form the basis for the development of a model of successful communicative interaction in the socio-cultural activities industry, taking into account time management technologies that are well understood and characterized in the article.

Список бібліографічних посилань

1. Кеннеди Д.С. Жесткий тайм-менеджмент. Возьмите свою жизнь под контроль. М.: Альпина Паблишер, 2015. 200 с.
2. Болотова А.К. Психология организации часу. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
3. Образцова Л. Время – деньги. Как управлять своим временем. М.: АСТ, С.-ПБ: Сова, 2007. 126 с.
4. Алюшина Н.О. Тайм-менеджмент: часовая организация деятельности государственного служащего. Київ: НАДУ, 2012. 191 с.

5. Куликова В.Н. Заставьте время работать на вас. М.: Центр-полиграф, 2008. 192 с.
6. Tracy Brian. Eat That Frog. 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time (A Book Summary). URL: <http://xuworlwide.com>
7. Кові С.Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2014. 384 с.
8. Берд П. Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 288 с.
9. Дод П., Сандхайм Д. 25 лучших способов и приемов тайм-менеджмента. Как делать больше, не теряя головы. С.-Пб.: Диля, 2008. 128 с.
10. Кук М. Эффективный тайм-менеджмент: Как рационально спланировать свое рабочее и свободное время. М.: ГРАНД; Файр-пресс, 2003. 331 с.
11. Моргенстерн Дж. Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. М.: Хорошая книга, 2012. 253 с.
12. Моргенстерн Дж. Технологии эффективной работы. М.: Хорошая книга, 2006. 336 с.
13. Бадрак В. Стратегии выдающихся личностей. Харьков: Фолио, 2011. 510 с.
14. Кноблаух Й., Велтье Х. Управление временем. М.: Омега-Л, 2006. 144 с.
15. Сидорова Н.А., Анисинкова Е.Б. Тайм-менеджмент, 24 часа – это не предел. М.: Дашков и К, 2008. 220 с.
16. Ткаченко И.В. Тайм-менеджмент. Искусство управлять своим временем. Харьков: Аргумент Принт: Виват, 2014. 218 с.
1. Kennedy, D.S. Hard Time Management. Take Your Life under Control. Moscow: Alpina Publisher, 2015. 200 p.
2. Bolotova, A.K. Psychology of Time Organization. Moscow: Aspect Press, 2006. 254 p.
3. Obratsova, L. Time is Money. How to Manage Your Time. Moscow: AST, Saint Petersburg: Owl, 2007. 126 p.
4. Alyushina, N.O. Time Management: Temporal Organization of Civil Servant Activity. Kyiv: NADU, 2012. 191 p.
5. Kulikova, V.N. Make Time to Work for You. Moscow: ZAO Center-polygraph, 2008. 192 p.
6. Tracy Brian. Eat That Frog. 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time (A Book Summary). Retrieved from <http://xuworlwide.com>
7. Covey, S.R. 7 Habits of Extremely Effective People. Kharkiv: Book Club "Family Leisure Club", 2014. 384 p.
8. Berd, P. Time Management: Planning and Time Management. Moscow: FAIR-PRESS, 2004. 288 s.
9. Dodd, P., Sandheim, D. The 25 Best Ways and Techniques of Time Management. How to Do More without Losing Your Head. Saint Petersburg: Dilya, 2008. 128 p.
10. Cook, M. Effective Time Management: How to Rationally Plan Your Working and Leisure Time. Moscow: "GRAND" Publishing and Trading House; Moscow: Fire Press, 2003. 331 p.
11. Morgenstern, J. Time Management. The Art of Planning and Managing Your Time and Your Life. Moscow: Good Book, 2012. 253 p.
12. Morgenstern, J. Effective Technology. Moscow: Good Book, 2006. 336 p.
13. Badrak, V. Strategies of Outstanding Personalities. Kharkov: Folio, 2011. 510 s.
14. Knoblauch, J., Weltier, H. Time Management. Moscow: Omega-L, 2006. 144 p.
15. Sidorova, N.A., Anisinkova, Ye.B. Time Management, 24 Hours is not the Limit. Moscow: Dashkov & K Publishing and Trading Corporation, 2008. 220 p.
16. Tkachenko, I.V. Time Management. The Art of Managing Your Time. Kharkov: Argument Print: Vivat, 2014. 218 p.

References

ДАНИЛЮК Сергій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук,
освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДНИК УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті висвітлено сучасні тенденції формування комунікативних компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Виокремлено базові складові компетентностей, важливих для успішної комунікативної взаємодії майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Запропоновано власне трактування часової компетентності як інтегральної якості майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, що створює умови для оптимального конструювання комунікативної компетентності. Також виокремлено три найважливіші складові часової компетентності, зокрема: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу професійної діяльності, що в комплексі забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість та самореалізацію майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Крім того, визначено низку структурних елементів управління часом: інвентаризація часу за кілька робочих днів задля аналізу власного робочого стилю і виявлення причин появи дефіциту часу; постійний аналіз використання часу, виявлення непродуктивності його витрат; систематичне планування робочого часу, робота над щоденними, щотижневими, місячними, квартальними й іншими видами планів; постійне розмежування та узгодження виробничих та особистісних планів; вироблення поважного ставлення до часу. Водночас виокремлено та схарактеризовано такі основні принципи тайм-менеджменту, як: узгодженість (єдність між бачен-

ням і місією, ролями і цілями, пріоритетами і планами, бажаннями і дисципліною), збалансованість (гармонійний розподіл часу між особистим і професійним життям), зосередженість (сконцентрованість на вирішенні важливих справ), людяність у відносинах, гнучкість (плани мають стати зручними для виконання професійної діяльності), компактність, що в цілому допоможе не втратити жодної важливої ідеї в процесі комунікативної взаємодії. Також виокремлено та схарактеризовано етапи тайм-менеджменту, серед яких: постановка цілей, планування часу, самосвідомість, прийняття рішень, реалізація планів і організація особистісного професійного процесу, контроль за виконанням. Увагу звернуто на основні вимоги до планування, що забезпечать високу продуктивність праці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності. Також виокремлено низку систем і методик управління часом, які будуть корисними під час здійснення комунікативної взаємодії в індустрії менеджменту соціокультурної діяльності.

Ключові слова: тайм-менеджмент, ресурс часу, цілепокладання, планування, самоорганізація, успішна комунікативна взаємодія, ефективно використання часу, часова компетентність, соціокультурна діяльність, менеджер соціокультурної діяльності.

Одержано редакцією 25.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-213-218
ORCID 0000-003-4311-9709

АРХИПОВА Світлана Петрівна,

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

УДК 378.018.8:364-4]:331.361.3-027.543(045)

ЗАРУБІЖНЕ СТАЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В СИСТЕМІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснена спроба проаналізувати особливості організації міжнародних стажувань майбутніх фахівців соціальної сфери у системі їх професійної підготовки; проблемами щодо повного визнання результатів студентської мобільності і міжнародного стажування. Приділено увагу розгляду основних завдань міжнародного стажування майбутніх фахівців соціальної сфери, значенню міжнародних стажувань для професійного зростання, критеріям оцінки готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до зарубіжного стажування, проблемам щодо повного визнання результатів міжнародного стажування та шляхам, що сприяють підвищенню ефективності академічної мобільності.

З'ясовано, що система професійної освіти в умовах формування єдиного європейського освітнього простору змушена мобільно та ефективно реагувати на виклики сьогодення. Наближення якості соціальних послуг до світового рівня посилює вимоги і до підготовки професійних фахівців соціальної сфери.

Міжнародні стажування майбутніх фахівців соціальної сфери представлено як один із напрямів, який відкриває можливості для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та підвищує їх рейтинг при подальшому працевлаштуванні.

На основі аналізу наукового доробку вчених та виходячи з реалій і досвіду проведення міжнародних стажувань у статті представлено основні завдання міжнародного стажування майбутніх фахівців соціальної сфери; критерії оцінки готовності майбутніх фахівців до зарубіжного стажування; шляхи підвищення якості міжнародних стажувань.

Ключові слова: професійна підготовка; фахівець соціальної сфери; академічна мобільність; міжнародне стажування; завдання міжнародного стажування; фахова компетентність; критерії оцінки готовності майбутніх фахівців до зарубіжного стажування.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що відбуваються у світі в усіх сферах людської діяльності, мають великий вплив і на систему професійної освіти. Глобалізація як відображення нової реальності ставить систему професійної освіти перед необхідністю мобільно та ефективно нада-

вати відповіді на численні запитання. Головне серед них – «Чи зможе традиційна система професійної освіти забезпечити ринок праці конкурентоспроможними професіоналами?».

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Стратегія сталого розвитку «Україна–2020» (2015), Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту» та інші державні нормативні документи спрямовують вищу освіту на забезпечення фундаментальної наукової та професійної практичної підготовки сучасного фахівця, а також підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання [1–3].

Суттєві реформи, що відбуваються в Україні, торкнулися і соціальної сфери. Наближення якості соціальних послуг до світового рівня посилює вимоги і до підготовки професійних фахівців соціальної сфери.

Закономірним постає питання підготовки сучасного, компетентного, креативного фахівця соціальної сфери, здатного до ефективного виконання функцій соціально-педагогічної діяльності у взаємодії з різними категоріями клієнтів, що потребують соціальної підтримки, допомоги та захисту на основі використання передового вітчизняного і зарубіжного досвіду соціальної роботи в своїй діяльності.

Інтегрування вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір створює умови для реалізації інноваційних шляхів якісної професійної підготовки фахівців соціальної сфери [4]. Одним із таких шляхів є академічна мобільність студентів, яка є не лише важливим фактором формування глобального освітнього та наукового простору, а й інструментом підвищення якості та ефективності освіти та розвитку міжкультурно-

го обміну. Вона збільшує шанси майбутнього фахівця на професійну самореалізацію, відкриває виняткові можливості для отримання елітної освіти, проведення досліджень або проходження стажування за кордоном в рамках міжнародної співпраці та надає можливість участі у різноманітних навчальних або навчально-дослідницьких програмах.

Академічна мобільність стає відповіддю національних систем освіти на виклики глобального освітнього простору, жорстку конкуренцію на ринку освітніх послуг. Європейська Комісія зазначає, що навчання за кордоном повинне стати стандартним елементом університетської освіти [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілі, завдання та загальні правила забезпечення права студентів на академічну мобільність мають відповідати основним принципам Спільної декларації міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», вчиненої у місті Болоньї 19 червня 1999 року [6], Закону України «Про вищу освіту» [3], Постанові Кабінету міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [7], іншим нормативно-правовими актами з питань вищої освіти, основним засадам Еразмус хартії вищої освіти.

Формами академічної мобільності для учасників освітнього процесу, що здобувають освітні ступені бакалавра та магістра є: семестрове навчання за програмами академічної мобільності, навчання за програмою Подвійного диплома, мовне та наукове стажування, участь у молодіжних обмінах Erasmus+ KA1 напряду «Mobility – young people» «Mixed up», виробнича практика на базах практик зарубіжних країн, літні стажування тощо.

Серед дослідників проблем розвитку міжнародної академічної мобільності та міжнародної співпраці у сфері освіти і науки можна виділити праці В. Андрущенка, В. Глибовця, Ю. Грищук, Н. Гуляєва, М. Данилишина, М. Згуровського, Г. Калінічевої, І. Федорова, Я. Трофименко, Є. Ханта ін. Дослідники висвітлюють окремі аспекти академічної мобільності і зарубіжного стажування. Але всі вони одноставні у тому, що завдяки реалізації академічної мобільності освіта набуває об'єктивності, прозорості, конкурентноздатності, а завдання українських ЗВО полягає у забезпеченні належного навчання для своїх студентів та сприяння максимальному використанню можливостей студентського творчого потенціалу в освітньому просторі передових держав [4; 5; 9–11].

Мета статті – аналіз особливостей організації міжнародних стажувань майбутніх фахівців соціальної сфери у системі їх професійної підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання: проаналізувати основні підходи до організації міжнародних стажувань майбутніх фахівців соціальної сфери у системі їх професійної підготовки; визначити завдання міжнародного стажування майбутніх фахівців соціальної сфери та критерії оцінки готовності майбутніх фахівців до зарубіжного стажування; обґрунтувати шляхи підвищення якості міжнародних стажувань.

Виклад основного матеріалу. Для сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери характерною рисою стають зарубіжні стажування у закладах вищої освіти та на базах практик. Це відкриває можливості для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та підвищує їх рейтинг при подальшому працевлаштуванні.

Зарубіжні стажування стали можливими для майбутніх фахівців соціальної сфери завдяки великій кількості стипендіальних і грантових програм цільового призначення. Зарубіжні стажування необхідні майбутнім фахівцям соціальної сфери як передумова ефективності професійної соціально-педагогічної діяльності; як унікальна можливість: формування бачення альтернатив вирішення різних (а часом непередбачуваних) соціально-педагогічних ситуацій; застосування на практиці прогресивного міжнародного досвіду у роботі з різними категоріями населення (дітьми з інвалідністю, особами, схильними до різних форм девіації тощо). Таке стажування для майбутніх фахівців соціальної сфери це хороший засіб визначення професійної висоти, до якої треба прагнути, вибудувавши план професійного самовдосконалення.

Стажування не є обов'язковою програмою освітнього процесу в умовах університетської освіти. Але професійна діяльність фахівців соціальної сфери є багатоаспектною та поліфункціональною, а відтак – вимагає спеціальних знань і умінь. Сформулювати високу професійну компетентність можливо за умов використання різноманітних форм як теоретичної так і практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Одною із ефективних форм, як вже зазначалося, є закордонне стажування.

Мета стажування майбутніх фахівців соціальної сфери полягає в тому, щоб підготувати мобільних фахівців, які згодом зможуть використовувати набуті знання, вміння, навички та здібності в професійній діяльності.

Програми зарубіжного стажування можуть містити елементи теоретичної підготовки, навчально-практичної підготовки та набуття власного виробничого досвіду, для формування професійної компетентності.

Порядок організації програм академічної мобільності для учасників освітнього процесу, організаційні моменти, пов'язані з участю у програмах академічної мобільності, а також основні правила та етапи участі у зарубіжних стажуваннях визначено у Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність (№579 від 12 серпня 2015 р.) [7] і Положенні про академічну мобільність учасників освітнього процесу, яке має кожен ЗВО України [8].

Міжнародне стажування майбутніх фахівців соціальної роботи надає їм можливість навчатися, стажуватися чи проводити наукову діяльність тощо в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) поза межами України.

До прикладу між Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького та Гуманітарно-природничим університетом імені Яна Длугоша м. Ченстохова (Польща) останнім часом продовжується активна співпраця щодо організації семестрових стажувань. Семестрове навчання наших студентів у польському виші проводиться за різними напрямками та спеціальностями. Щорічно 50 студентів мають можливість навчатися у цьому навчальному закладі. Серед них і майбутні соціальні педагоги і соціальні працівники. Окремі студенти навчаються за програмою Подвійного диплома у Вищій школі лінгвістичній, м. Ченстохова (Польща).

Студенти інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва у рамках міжнародної програми обміну студентів, що організовується за кошти ЄС, проходять щорічно стажування в Гуманітарно-природничому університеті імені Яна Длугоша в м. Ченстохові (Польща). У процесі навчання у кожного студента є можливість знайомитися із роботами інших студентів, що сприяє розширенню їхніх знань, отриманих на лекційних та практичних заняттях. Під час стажування студенти відвідують курси лекцій із навчальних дисциплін, які не передбачені навчальними планами ЧНУ імені Богдана Хмельницького: «Міжособистісна комунікація в соціальній роботі», «Ергономіка», «Психосоціальна геронтологія», «Кризова інтервенція (втручання)», «Соціальна політика в Європейському Союзі» тощо. Студентам надається можливість вільного вибору окремих предметів та викладачів; прослуховування он-лайн курсів; доступ до посилань на різні додаткові ресурси.

Отже, всі учасники міжнародного семестрового стажування за час перебування у зарубіжному ЗВО ознайомлюються з особливостями європейської освіти з обраного напрямку підготовки (у нашому випадку підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників), отримують доступ до наукових бібліотек та лабораторій провідних наукових центрів, розширюють свої знання у суміжних галузях.

Навчання в університеті відбувається польською і англійською мовою, що сприяє удосконаленню рівня володіння іноземними мовами, ознайомленню з культурою, історією, традиціями країни перебування, зрештою кожен стажист випробовує себе на предмет адаптаційних можливостей до навчання в іншій системі організації вищої освіти та проживання в іншій країні.

Ефективність програм міжнародного стажування багато в чому залежить від характеру і якості їх організації. Умови навчання і перебування студентів у зарубіжних ЗВО визначаються двосторонніми або багатосторонніми угодами між ЗВО-партнерами. Організація академічної мобільності студентів базується на ключових особливостях та ключових документах Європейської кредитно-трансферної системи [7].

Основні завдання міжнародного стажування майбутніх фахівців соціальної сфери ми вбачаємо у підвищенні рівня їх теоретичної та практичної підготовки, проведенні досліджень з використанням сучасних соціально-педагогічних технологій, опанування новітніми експериментальними методами дослідження у соціономічних галузях, набуття досвіду проведення спільної науково-дослідної роботи та впровадження її результатів; розширенні професійних компетентностей; підтримці та розвитку соціальних, економічних, культурних, політичних стосунків із зарубіжними країнами.

Як показав аналіз вимог, що висуваються до студентів, які планують проходження зарубіжного стажування, основними є знання іноземної мови, принципів використання мультимедійних ресурсів у дистанційному навчанні; вміння використовувати електронні ресурси та різні комп'ютерні програми; самостійно проводити розрахунки та аналіз результатів, одержаних у ході емпіричних соціально-педагогічних досліджень в прикладних програмах; володіння технологією створення та обробки електронних таблиць за допомогою процесора MS Excel, технологію обробки масивів даних за допомогою СУБД MS Access; відповідність кваліфікаційним вимогам, зазначеним в договорі між закладами вищої

освіти; успішна здача всіх заліків та іспитів.

Для аналізу особливостей організації міжнародних стажувань майбутніх фахівців соціальної сфери у системі їх професійної підготовки було проведено анкетування майбутніх фахівців соціальної сфери. Анкетування допомогло визначити проблеми, пов'язані з неготовністю студентів до проходження зарубіжних стажувань і виявити труднощі, що впливають на небажання проходити стажування: у 37 % студентів небажання їхати на стажування пов'язане з незнанням мови країни перебування; 14% студентів не готові до тривалих термінів проходження стажувань, 26% студентів хвилюють організаційні моменти, 29% вказують на можливі фінансові труднощі; 18% студентів відмовляються від стажувань через незнання культури, менталітету місцевих жителів країни проходження стажування.

На складність сприйняття нової інформації вказували 12% опитаних; про недосконалість методичного забезпечення професійної підготовки наголосили 31% респондентів. Наголосимо, що складність сприйняття нової інформації та недосконалість методичного забезпечення професійної підготовки до зарубіжного стажування не лише уповільнюють ефективність цього процесу, а також впливають на бажання студентів проходити стажування в іншій країні.

У зв'язку з цим, актуальним постає питання розробки педагогічного забезпечення підготовки студентів до зарубіжного стажування. Кафедри, мають розробляти відповідне методичне забезпечення (пам'ятки, методичні рекомендації, робочі зошити тощо) відповідно до програм стажування запропонованого іноземними партнерами, якщо дані програми відповідають за змістом вимогами до стажування в Україні. Доцільним при цьому, на наше глибоке переконання, є проведення співбесід, анкетування та тестування; ознайомлення із програмою стажування, проходження спеціальних тренінгів; складання індивідуальної програми стажування; встановлення порядку та термінів виконання поставлених завдань. Зміст педагогічного забезпечення підготовки студентів до зарубіжних стажувань ґрунтується на специфіці конкретної професійної діяльності (у нашому випадку – фахівця соціальної сфери).

Аналіз наукових розвідок, виявлені проблеми, що виникають в процесі організації і проходження зарубіжних стажувань студентів дозволили виокремити такі критерії оцінки готовності майбутніх фахівців соці-

альної сфери до зарубіжного стажування та їх показники:

Когнітивний – ґрунтується на кількісних та якісних показниках знань (у відповідності до вимог освітньої програми), актуалізації знань при вирішенні практичних завдань.

Показники оцінки для когнітивного критерію: знання мови країни, де буде проходити стажування; знання особливостей культури країни; знання програми стажування.

Діяльнісний критерій – дозволяє оцінити сформованість здатності до планування своєї діяльності; практичних умінь (обсяг, повнота, інтегрованість стійкість, гнучкість, дієвість).

Показники оцінки для діяльнісного критерію: вміння виконувати нестандартні завдання, вміння адаптуватися до нових умов.

Мотиваційний критерій – дозволяє оцінити характер освітнього процесу: мотиви навчання та їх динаміку, особистісний і професійний сенс отриманих знань; задоволеність освітнім процесом, готовність до самоосвіти.

Показники оцінки для мотиваційного критерію: бажання працювати за обраною спеціальністю; бажання отримувати нові знання, бажання працювати з різними категоріями населення.

Відбір здобувачів вищої освіти для участі в програмах академічної мобільності здійснюється конкурсною комісією Університету, з урахуванням рейтингу успішності та вище названих критеріїв.

На час навчання у ЗВО-партнері студентів за його заявою надається академічна відпустка або індивідуальний графік навчання, затверджений в установленому порядку. В індивідуальній програмі стажування повинні бути чітко вказані вимоги до кожного конкретного етапу роботи студента.

На жаль, вітчизняні заклади вищої освіти ще зіштовхуються з проблемами щодо повного визнання результатів студентської мобільності і міжнародного стажування, зокрема:

- проблема із вибором навчальних дисциплін у курсів у європейському університеті;

- відсутність регулюючих документів у ЗВО, що роз'яснюють як здійснювати визнання кредитів для студента;

- відсутність достатнього досвіду у ЗВО як здійснювати визнання кредитів для студента.

Все це вказує на необхідність забезпечення належного рівня підготовки студен-

тів до навчання в іноземному ЗВО за допомогою спеціальних курсів, конференцій, спеціалізованих тренінгових програм, а також створення необхідної системи координаторства, яка б дозволяла практичну реалізацію потреб студентів щодо мобільності.

Підвищення якості міжнародного стажування в українських ЗВО на сьогоднішній день передбачає:

- проведення попередньої модернізації освітніх програм, за якими здійснюються міжнародні стажування, та приведення їх у відповідність до вимог національного законодавства та Болонського процесу (сформульовані результати навчання, наявність навчальних дисциплін вільного вибору, визначений обсяг кредитів ЄКТС тощо);

- погодження навчальних дисциплін для Угоди про міжнародне стажування з метою безперешкодного визнання кредитів після завершення мобільності;

- організація співпраці між підрозділами ЗВО, які залучені до реалізації міжнародних стажувань та відповідають за визнання результатів мобільності на рівні факультетів/інститутів, кафедр тощо;

- запровадження у ЗВО викладання навчальних дисциплін іноземною мовою;

- включення до навчальних дисциплін вільного вибору освітньої програми другої іноземної мови (мови ЗВО-партнера);

- мотивація студентів до участі у міжнародних стажуваннях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Міжнародне стажування як форма інтернаціоналізації освіти сприяє інтеграції майбутнього фахівця соціальної сфери у міжнародну академічну спільноту в рамках глобального освітнього простору. Вона забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку професійної та інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію. У ході стажування студенти долучаються до іншої системи освіти, розширюють свій кругозір; отримують знання в іншій країні за спеціалізацією, яку вони обрали та стають фахівцями глобального масштабу, здатними працювати в різних країнах.

Процес професійної підготовки студентів до зарубіжного стажування повинен враховувати організаційні, психологічні, змістовні компоненти системи «студент-ЗВО-стажування», які формують позитивну мотивацію студентів до участі у міжнародних стажуваннях.

Подальшої уваги потребують: формування позитивної мотивації майбутніх фа-

хівців соціальної сфери до участі в академічній мобільності; розробка навчально-методичного забезпечення підготовки студентів до зарубіжного стажування; оптимізація стратегії визнання результатів студентської мобільності і міжнародного стажування.

Список бібліографічних посилань

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Затв. Указом Президента України від 01.07.2014р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>(дата звернення: 07.02.2020).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://mon.gov.ua/> (дата звернення: 07.02.2020).
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: 07.02.2020).
4. Хан Є. Академічна мобільність як один з пріоритетних напрямків у процесі формування спільного європейського освітнього простору: український досвід співпраці. *Європейські історичні студії*. 2017. № 8. С. 53–73.
5. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/akademichna-mobilnist-yak-faktor-integracii-ukraini-u-svitoviy>
6. *Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти»*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525
7. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність: Постанова Кабінету міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/248409199>
8. Положення про академічну мобільність учасників освітнього процесу Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. URL: https://docs.google.com/document/d/1ltUd3GKQH_S34fb6UTi9RvL1Zpxd9_y3BpNHmdXWW2DU/edit
9. Гуляєва Н.М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири. *Розбудова менеджмент-освіти в Україні: Матеріали VI щорічної міжнародної конференції* (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. С. 76–80.
10. Гришук Ю.В. Міжнародна академічна мобільність в Україні: проблеми і перспективи. *Освітологічний дискурс*, 2014, № 2 (6). С. 34–40.
11. Федорова І.І., Трофименко Я.В. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2012. № 2(35). С. 139–144.

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. Khan Ye. (2017). Academic mobility as one of the priority areas in the process of forming a common European educational space: Ukrainian experience of cooperation. *European History Studies*, 8: 53–73.

5. Academic mobility as a factor of Ukraine's integration into the world scientific and educational space. Analytical note. Retrieved from <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/akademichna-mobilnist-yak-faktor-integracii-ukraini-u-svitoviy>
6. Joint Declaration by Ministers of Education of Europe "A European space in higher education". Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525
7. On Approval of Regulation on the Procedure for Exercising the Academic Mobility Right: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 12, 2015 No. 579. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/248409199>
8. Regulations on academic mobility of participants of the educational process of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1ltUd3GKQH_S34fb6UTi9RvL1Zpxd9_y3BpNHmdXWW2DU/edit
9. Gulyayev, N.M. (2005). Lecturers and Students Mobility: Issues and Guidelines. Building Management in Ukraine: Proceedings of the VI Annual International Conference (February 17–19, 2005, Dnipropetrovsk). Kyiv: Educational methodical Center "Consortium for Improving Management Education in Ukraine". 76–80.
10. Grishchuk, Y.V. (2014). International Academic Mobility in Ukraine: Issues and Prospects. *Educational Discourse*, 2(6): 34–40.
11. Fedorova, I.I., Trofymenko, Y.V. (2012). Academic mobility of Ukrainian students in the modern educational space. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific works*, 2 (35): 139–144.

ARKHYPOVA Svitlana,

Doctor Science in Pedagogy, Professor, Professor of Social Work and Social Pedagogics Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

FOREIGN INTERNSHIP OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SECTOR IN THE SYSTEM OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Summary. Introduction. In the context of the formation of a single European educational space, the vocational education system is forced to respond to contemporary challenges in a mobile and effective manner. The approximation of the quality of social services to the world level has increased the requirements for the training of professional specialists in the social sector.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of the organization of international internships of future specialists in the social sector in the system of their professional training.

Methods. To solve this purpose, a set of methods was used: study and analysis of scientific, methodological and special literature on the issue of research; analysis of the experience of conducting international internships; analysis of educational programs; questioning, testing, conversation.

Results. International internships, as a form of internationalization of education, contribute to the integration of a future social worker into the international academic community within the global educational space. It provides access to educational achievements of the world's leading countries, supports the development of intercultural competences and increases the chances of professional self-realization. During the internship, students join another education system, expanding their horizons; acquire knowledge in another country of the specialty they have chosen and become global specialists capable of working in different countries.

Originality. The process of professional preparation of students for foreign internships should take into account the organizational, psychological, meaningful components

of the "student-HEI-internship" system, which form a positive motivation for students to participate in international internships. The criteria for assessing the readiness of future specialists in the social sector for foreign internships and their indicators are highlighted. Ways to improve the quality of international internships in Ukrainian HEIs are presented.

Conclusion. Based on the analysis of scientific achievements of scientists and on the basis of the realities and experience of conducting international internships, the article presents the main tasks of international internships of future specialists in the social sector; criteria for assessing the readiness of future specialists for foreign internships; ways to improve the quality of international internships.

Further attention needs to be given to: formation of positive motivation for future specialists in the social sector to participate in academic mobility; development of educational and methodological support of preparation of students for foreign internship; optimization of the strategy of recognition of the results of student mobility and international internships.

Keywords: professional training; specialist in the social sector; academic mobility; international internship; tasks of international internship; professional competence; criteria for assessing the readiness of future specialists for foreign internships.

Одержано редакцією 18.01.2020
Прийнято до публікації 08.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-218-223
ORCID 0000-0002-4567-9737

СМЕРЕЧАК Леся Іванівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
e-mail: smerechaklesya@gmail.com

УДК 364.4:[615.85:7.02](045)

АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Акцентовано увагу на тому, що арт-терапія в роботі фахівця соціальної сфери дозволяє розвивати нові форми роботи з населенням у різних загальноосвітніх та інших навчальних закладах, спеціалізованих соціальних службах, а також за їх межами.

Наголошено на значущості підвищення професійної компетентності фахівця соціальної сфери.

Окреслено переваги використання арт-терапії в роботі фахівця соціальної сфери. Виокремлено основні аспекти використання арт-терапії в соціальній сфері.

Ключові слова: арт-терапія; творчість; соціальна робота; фахівець із соціальної роботи; професійна компетентність.

Постановка проблеми. Сучасна арт-терапія використовує багатий досвід соціокультурної спадщини з характерними для неї формами художньої експресії, пов'язаної з творчістю, спілкуванням та лікуванням. Вона також базується на досягненнях медицини, психіатрії, психотерапії, психології та власне арт-терапії попередніх етапів її історичного розвитку.

Арт-терапія є міждисциплінарним явищем, оскільки виникла на межі мистецтва і науки та увібрала медичні, педагогічні, культурологічні, соціологічні та психологічні аспекти [1, с. 209]. Разом з тим сучасній арт-терапії притаманна низка особливостей теорії та методології, інструментарію та форм роботи, що відрізняють її від інших видів лікувальної практики.

Роль арт-терапії все більше зростає, що пов'язано з удосконаленням системи соціальних послуг, у тому числі на засадах формування нової концепції соціального обслуговування населення України, зі зростанням усвідомлення важливої ролі соціокультурних чинників у розвитку та профілактиці психічних і соматичних захворювань, а також пов'язаних з ними психосоціальних проблем; підвищеною увагою суспільства до людей з особливими потребами.

Арт-терапія в роботі фахівця соціальної сфери підтримується розвитком нових напрямів філософії освіти та психології, що характеризуються значною увагою до соціальних, культурних, дискурсивних факторів соціальних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідності впровадження арт-терапії в дитячих лікарнях наголошують О. Вознесенська, Ю. Гундєртайло, Ю. Латуненко, О. Небезанська, Л. Осадчук, О. Плетка, О. Скар, А. Яценя [2].

Особливості використання арт-терапії у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розкривають І. Дмитрієва (корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва); Л. Кунєнко (корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час); З. Ленів (корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії); І. Лисєнкова (арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку) та ін.

Питання особливостей використання арт-терапії у роботі фахівців соціальної сфери знайшли своє відображення у працях вітчизняних (Ю. Бриндіков, І. Олійник, Л. Полторак, Ю. Рудєнко, О. Сорока,

А. Хіля та ін.) та зарубіжних науковців (Т. Попов, М. Duncan, L.D. Hinz, Н. Feen-Calligan та ін.).

Разом із тим, питанню загального огляду особливостей використання арт-терапії у роботі фахівця соціальної сфери приділено мало уваги.

Мета статті. Обґрунтувати можливості арт-терапії в роботі фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна арт-терапія тісно пов'язана з визнанням цінності людини як суб'єкта свого життя та активізацією її особистісних ресурсів. Турбота про людські ресурси невіддільна від процесу підвищення якості соціальної допомоги, в тому числі, шляхом упровадження ефективних методів соціальної профілактики психічних і соматичних захворювань, лікування та реабілітації. У той же час, збереження здоров'я та підвищення якості життя людей (а передовсім, людей з особливими потребами) визначається не лише завданням суб'єктів надання соціальної допомоги, а й особистою відповідальністю, бажанням і здатністю піклуватися про своє здоров'я і благополуччя, використовуючи внутрішні та зовнішні ресурси.

На сьогодні кардинально змінюється концепція соціальної допомоги. Вона все більше орієнтується не тільки на вирішення життєвих проблем людей, а й на підтримку їхнього внутрішнього потенціалу, формування життєстійкості, а в тому числі – більш активного використання різноманітних доступних зовнішніх ресурсів, пов'язаних зі спілкуванням, природою, культурою, творчою діяльністю. Саме ці ресурси використовує арт-терапія з метою відновлення і збереження здоров'я (у точу числі й соціального), гармонізації взаємин у соціальному середовищі.

Нині арт-терапія проникає в різні галузі соціальної роботи. З мікросередовища вона часто переміщається в більш широкий соціальний простір, пов'язаний зі стосунками між людьми.

Назвемо окремі соціальні групи, на які орієнтована сучасна арт-терапія: особи з порушеннями психічного та фізичного здоров'я; особи, які зазнали домашнього насильства; особи, які зазнали впливу травматичних подій; ветерани війни та учасники антитерористичної операції; люди поважного віку з характерними для них психосоціальними проблемами; мігранти та біженці; особи, що перебувають у складних життєвих обставинах; стигматизовані категорії населення (до прикладу, особи, що повернулися з місць позбавлення волі) та ін.

Арт-терапія знаходить своє практичне застосування у закладах та установах освіти (заклади дошкільної освіти, різні типи загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти; позашкільні навчальні заклади; ІРЦ та ін.); закладах соціального захисту; спеціалізованих соціальних службах; недержавних організаціях соціальної сфери та ін.

Так, А. Хіля доводить, що «арт-терапія володіє ефективним ресурсом ціннісного виховання дітей із функціональними обмеженнями, оскільки сприяє формуванню відчуття власної цінності, подоланню страху майбутньої життєвої самореалізації, що створює найкращі умови для формування ціннісного ставлення до власного життя через використання світоглядно-ціннісного потенціалу творів мистецтва» [3, с. 403]. Окрім іншого, арт-терапевтичні заняття з дітьми з обмеженими функціональними можливостями дозволять зменшити сенсорну депривацію особистості, покращити пам'ять, розвивати вербально-логічне мислення.

Дослідниця А. Полторак, розглядаючи можливості методів арт-терапії та їх роль у професійній діяльності соціальних працівників з різними категоріями клієнтів, доводить, що методи арт-терапії посідають важливе місце у професійній діяльності соціальних працівників і відіграють провідну роль у наданні якісної допомоги, яка зорієнтована на сучасні вимоги різним групам клієнтів. Погоджуємося, що використання методів арт-терапії дозволяє соціальним працівникам враховувати індивідуальні особливості особистості, життєві обставини, в яких вона перебуває та забезпечувати максимально ефективний процес впливу на особистість в процесі роботи з нею [4].

В. Костіков акцентує увагу на тому, що «арт-терапія може бути використана в системі загальної освіти й виступати в якості ефективного засобу допомоги невстигаючим та дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах» [5, с. 105]. О. Сорока пропонує використовувати арт-терапію у роботі з важковиховуваними молодшими школярами – вихованцями притулку для неповнолітніх [6, с. 180].

Сучасні дослідники називають такі переваги використання арт-терапії:

- не вимагає особливих здібностей до образотворчої діяльності;
- полегшує процес комунікації з іншими людьми;
- є хорошим засобом для налагодження взаємостосунків клієнта і фахівця;

- допомагає зрозуміти «витіснене» з свідомості у сферу підсвідомого та зрозуміти поведінку, соціальні ролі, стани клієнтів;

- опирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції і зцілення;

- є дієвим засобом самопізнання, самоаналізу та самовираження особистості;

- викликає у людей позитивні емоції, викликає бажання змінити себе, бути активним та відповідальним;

- допомагає у самовихованні та саморегуляції особистості, викликає сприятливий настрій, швидке настання емоційної адаптації, оптимізує функціональний стан організму, слугує чинником відновлення людини;

- створює умови для експериментування з кінестетичними й зоровими відчуттями, стимулює розвиток сенсомоторних умінь і в цілому правої півкулі головного мозку, що відповідає за інтуїцію й орієнтацію в просторі;

- ефективна при корекції різних відхилень і розладів особистості [7, с. 42; 8; 9].

Арт-терапія в роботі фахівця соціальної сфери дозволяє розвивати нові форми роботи з населенням у різних загальноосвітніх та інших навчальних закладах, спеціалізованих соціальних службах, а також за їх межами. Ці нові форми роботи можуть бути кваліфіковані як терапія або мистецтво.

Спільна участь у художньо-творчій діяльності сприяє створенню ситуації взаємного прийняття. Творча робота дозволяє спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок; ідентифікувати (розпізнавати, називати), аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення; розвивати художній смак; розширювати коло інформаційного простору; розвивати комунікативні якості, вчитися розуміти думки та смаки інших людей тощо. Окрім іншого, продукти арт-терапії здатні викликати почуття радості, захоплення, задоволення тощо.

Важливою умовою ефективного використання арт-терапевтичних технік у роботі фахівця соціальної сфери є його професійна компетентність. Вона дозволяє йому, з одного боку, бути переконаним у можливості позитивних змін, що стосуються емоційно-особистісної сфери людини та функціонування різних соціальних груп. З іншого боку – передбачає здатність до критичної оцінки існуючих форм соціальної практики, включаючи медицину, освіту, культуру тощо. Наголосимо, що підвищенню компетентності сприятимуть спеціальні курси підвищення кваліфікації, окремі

тематичні семінари, майстер-класи, лекторії з практичними елементами тощо [10, с. 440].

Професійна компетентність фахівця соціальної сфери в галузі арт-терапії тісно пов'язана з уявленням про те, що позитивні соціальні зміни реалізуються через творчість. При цьому позитивні зміни можуть бути пов'язані з прагненням індивіда до наслідування соціально прийнятних форм соціальної поведінки, змінити своє життя:

Різні форми та методи арт-терапії в соціальній роботі підпорядковані спільній меті – соціалізації та гармонізації особистості. У багатьох випадках, коли необхідним є повторне занурення особистості в умови соціального життя, основною метою арт-терапії є соціальна реабілітація. Таким чином, необхідним є виявлення задатків, здібностей, які згодом можуть бути змодельовані в здатності особистості, що й допоможе у виборі життєвих орієнтирів, правильному виборі професії тощо [11]. Сказане вище має слугувати основою для обґрунтування вибору та використання різних форм та методів арт-терапії.

До прикладу, Duncan M., досліджуючи особливості соціальної роботи з безпритульними, доводить що використання методів арт-терапії дозволяє зменшити симптоми тривоги, стрес, депресію; підвищити впевненість у собі [12, с. 9]. Marva J. Larrabee звертає увагу на можливість відновлення гідності, особистої відповідальності та доброчесності клієнта за допомогою використання методів арт-терапії [13, с. 107]. У дослідженні Hinz L.D. показано, що використання методів арт-терапії дозволяє зменшити депресію ув'язнених [14].

Акцентування на доцільності застосування арт-терапевтичних методів у роботі соціальних працівників із наркозалежними та їхніми сім'ями віднаходимо у дослідженні А. Полторака. Зокрема, ці методи ефективні для створення сприятливого середовища в період реабілітації. Використання методів арт-терапії дозволяє зняти напругу, яка скоує як самого наркозалежного, так і усіх членів його сім'ї, допомагає усвідомити негативні прояви наркотичної залежності та активізувати внутрішні ресурси для боротьби із своєю проблемою [4, с. 263].

Зауважимо, що різноманітність форм і методів арт-терапії уможливає їхню орієнтованість на врахування потреб кожного клієнта. Під час занять клієнти мають можливість набуття необхідних компетентностей, вироблення ставлення до інформації та її творчої адаптації до поставлених завдань, можливостей здійснювати власний життєвий вибір. Отже, використання арт-терапії в роботі фахівця соціальної сфери

логічно пов'язана з формуванням соціального досвіду.

Окреслимо основні аспекти використання арт-терапії в соціальній сфері:

1. Арт-терапевтичні техніки орієнтовані на попередження та вирішення проблем психосоціального характеру, пов'язаних з особистими, соціальними стосунками тощо.

2. Підвищення ефективності діяльності особистості (у тому числі й професійної) і стосунків з іншими на основі потенціалу творчої активності.

3. Використання мистецтва як унікального засобу соціалізації особистості та каталізатора позитивних соціальних змін.

4. Попередження або зменшення негативних психосоціальних наслідків психічних і соматичних захворювань – стигматизації, маргіналізації, а також психогенних реакцій і станів дезадаптації.

5. Соціальна реабілітація осіб з груп ризику.

6. Особистісне та професійне зростання.

Висновки. Вивчення сучасного стану особливостей використання арт-терапії у соціальній роботі дозволяє бачити певне взаємодоповнення художньо-освітнього та психодинамічного напрямків. Кожен аспект характеризується своїми формами та методами роботи.

Арт-терапія виступає комплексним видом лікувально-реабілітаційного впливу, що включає не тільки заняття художньою творчістю, а й міжособистісну взаємодію, обговорення продуктів творчості осіб з особливими потребами в контексті їхніх проблем і системи взаємин, а також застосування різних терапевтичних прийомів, реалізованих на основі особистісного підходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці критеріїв, рівнів та показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапії в роботі з різними категоріями клієнтів.

Список бібліографічних посилань

1. Олійник І.В. Арт-терапія як одна з інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійній діяльності соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 61. С. 208 – 213.
2. Вознесенська О.А., Гундєртайло Ю.Д., Латуненко Ю.Є., Немежанська О.А., Осадчук Л.А., Плетка О.Т., Скар О.М., Яценя А.А. Концепція впровадження арт-терапії в дитячих лікарнях [За заг. ред. О.А. Вознесенської, О.М. Скар] Київ: Міленіум, 2007. 80 с.
3. Хіля А. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних учених. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 394 – 405.
4. Полторак А. Роль методів арт-терапії у професійній діяльності соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 261–265.

5. Костіков В.О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу. *Молодий вчений*. 2015. № 5(20). Ч. 3. С. 104–107.
6. Сорока О.В. Арт-терапія як засіб корекції важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 4. С. 178–183.
7. Бриндіков Ю.А. Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 42–45.
8. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
9. Руденко Ю.Ю. Арт-терапія в соціальній роботі. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціальна робота XXI століття в Україні: теорія та практика»*, [ЦДПУ ім. В. Винниченка]. 2018. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/konferentsii-2018-2019>.
10. Подкоритова Л.О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України*. 2016. Вип. 34. Кам'янець-Подільський: Аксиома. С. 431–445.
11. Попов Т. Применение арт-терапии в социальной сфере. *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2013. № 7. URL: <http://vsoa.esrae.ru/pdf/2013/7/722.pdf>
12. Duncan M. Taking Art Therapy Outside of the Studio: Bringing Creativity and Care to Women Within a Boston Homeless Shelter. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=expressive_theses
13. Larrabee, M.J. (1982) Working with reluctant clients through affirmation techniques. *Personnel & Guidance Journal*, 61(2). 105–110.
14. Hinz L.D. Media Considerations in Art Therapy: Directions for Future Research. *The Wiley Handbook of Art Therapy, First Edition. Edited by David E. Gussak and Marcia L. Rosal*. John Wiley & Sons, Ltd. Published, 2016. 135–145.
1. Oliinyk, I.V. (2018). Art therapy as one of the innovative psychological and pedagogical technologies in the professional of social workers activities. *Scientific notes of the M.P. Dragomanov NPU*. 61. P. 208–213. (in Ukr.).
2. Voznesenskaya, O.L., Gundertaylo, Yu.D., Latunen-ko, Yu.E., Nemezanskaya, O.A., Osadchuk, L.A., Gossip, O.T., Sknar, O.M., Yatsenia, A.A. (2007). Concept of introduction of art therapy in children's hospitals. Kyiv: Millennium. 80 p. (in Ukr.).
3. Khilya, A. (2016). Art Therapy as an object of scientific research in the works of foreign and native scientists. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*. 5(59): 394–405. (in Ukr.).
4. Poltorak, L. (2013). Role of methods of art therapy in professional activity of social workers. *Origins of pedagogical skill*, 11: 261–265. (in Ukr.).
5. Kostikov, V.O. (2015). The advantages of art-therapy as a means of adaptation of primary schools children in conditions of the educational process. *Young Scientist*, 5(20), 3: 104–107. (in Ukr.).
6. Soroka, O.V. (2011). Art-therapy as means of correction of difficultness of junior schoolchildren – pupils of shelter for minor. *Scientific Notes. Series: Pedagogy*, 4: 178–183. (in Ukr.).
7. Bryndikov, Y. (2017). Art therapy: the core, possibilities of work with the servicemen the combatants. *Scientific notes of the Uzhgorod University. Series: «Pedagogy. Social work»*, 2(41): 42–45. (in Ukr.).
8. Lebedeva, L.D. (2003). The practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of classes. St. Petersburg: Speech, 256 p. (in Rus.).
9. Rudenko, Y. (2018). Art therapy in social work. *Collection of research papers of All-Ukrainian scientific and practical Internet conferences «Social work XXI century in Ukraine: theory and practice» [Central Ukrainian State Pedagogical University the name of Vladimir Vynnychenko]*. Retrived 20/01/2020, from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/konferentsii-2018-2019>. (in Ukr.).
10. Podkorytova, L.O. (2016). The peculiarities of the art-therapy influence on the development of socionomic sphere specialists' reflection. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*. Kamianets-Podilskyi: Axioma, 34: 431–445. (in Ukr.).
11. Popov, T. The use of art therapy in the social sphere. *Collection of research papers of the East Siberian Open Academy*. Retrived 21/01/2020, from <http://vsoa.esrae.ru/pdf/2013/7/722.pdf> (in Rus.).
12. Duncan, M. Taking Art Therapy Outside of the Studio: Bringing Creativity and Care to Women Within a Boston Homeless Shelter. Retrived 21/01/2020, from https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=expressive_theses (in Eng.).
13. Larrabee, M.J. (1982) Working with reluctant clients through affirmation techniques. *Personnel & Guidance Journal*, 61(2): 105–110. (in Eng.).
14. Hinz, L.D. (2016). Media Considerations in Art Therapy: Directions for Future Research. *The Wiley Handbook of Art Therapy, First Edition. Edited by David E. Gussak and Marcia L. Rosal*. John Wiley & Sons, Ltd. Published. 135–145. (in Eng.).

References

SMERECHAK Lesya,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

ART THERAPY IN THE WORK OF SOCIAL SPECIALISTS

Summary. Introduction. The role of art therapy is growing, that is connected with the improvement of the social services system based on the formation of a new concept of social services for the population, with the growing understanding of the important role of sociocultural factors in the development and prevention of mental and somatic diseases, as well as related psychosocial problems.

The purpose. To prove the possibilities of art therapy at the work of social specialists.

The methods. The method of theoretical analysis and syntheses has been used (for analytical study and substantiation of theoretical and methodological principles of problem research); method of categorization (to outline the

subject plane of scientific analysis of the term «art therapy»).

Results. It has been proved that the variety of forms and methods of art therapy makes it possible for them to be oriented towards the needs of each client. At classes clients have the opportunity to acquire the necessary competencies, to develop their own attitude to information and its creative adaptation to the tasks set, the opportunities to make their own life choices. Therefore, the use of art therapy in the work of a social specialist is logically linked to the formation of social experience.

Originality. The main aspects of the use of art therapy in the social sphere have been outlined: 1) prevention and solution of psychosocial problems; 2) increase of the

effectiveness of personal activity and relationships with others based on the potential of creative activity; 3) usage of art as a unique means of socializing the individual and a catalyst for positive social change; 4) prevention or reduction of negative psychosocial consequences of mental and somatic diseases; 5) social rehabilitation of persons belonging to risk groups; 6) personal and professional growth.

Conclusions. Art therapy is a complex type of therapeutic and rehabilitation influence, which includes not

only artistic creativity, but also interpersonal interaction, discussion of products of creativity of people with special needs in the context of their problems and system of relationships.

Keywords: art therapy; creative activity; social work; social work specialist; professional competence.

Одержано редакцією 22.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-223-227

ORCID 0000-0002-5126-2444

НАЗАР Наталя Іванівна,

аспірантка кафедри соціології та соціальної роботи,

Національний університет «Львівська політехніка»

e-mail: natalyanazar1993@gmail.com

УДК 364-7:613/.614]:364-3-027.55(477-25Львів)(045)

ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ЗДОРОВ'Я (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ НЕДЕРЖАВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ м. ЛЬВІВ)

На основі аналізу наукових джерел розкрито поняття соціальної роботи у сфері здоров'я та представлено сучасну характеристику такої практики, зокрема, на прикладі діяльності недержавних організацій. Мета дослідження – виявлення особливостей соціальної роботи – що реалізується «Благодійною організацією «100% життя» м. Львів» у сфері охорони і збереження здоров'я населення. Методи дослідження: аналіз, порівняння та синтез наукової літератури; інтерв'ю із працівниками організації та самоаналіз діяльності автора статті, що зумовлено особистим досвідом роботи в досліджуваній організації. Аналіз практики соціальної роботи у сфері здоров'я показав, що метою роботи соціальних працівників організації є формування навичок і набуття знань у зв'язку зі зміною стилю життя з ВІЛ-статусом, зміна ставлення до свого здоров'я та усвідомлення необхідності постійного контролю за здоров'ям, пошук ресурсів як внутрішніх, так і зовнішніх на випадок настання кризових ситуацій, що пов'язані зі здоров'ям. Результат роботи соціального працівника – клієнт, що готовий брати відповідальність за своє здоров'я. Уся ця діяльність на користь клієнта називається здоров'єзберезувальною та є ключовою у практиці соціальної роботи у сфері здоров'я.

Ключові слова: соціальна робота у сфері здоров'я; здоров'єзберезувальна діяльність; недержавна організація; ЛЖВ; ефективне поведінкове втручання.

Постановка проблеми. Сьогодні соціальна робота в Україні реалізовується у різних напрямках. Важливою та малодослідженою з погляду вітчизняного науковця і практика соціальної роботи є діяльність соціальних працівників у сфері здоров'я. Попри те, що соціальні працівники вже давно здійснюють професійну діяльність у медичних закладах та неурядових організаціях, що надають послуги у сфері здоров'я, така практика ще не має чітких, законодавчо затверджених норм і не ви-

значена як окрема професія. Це відрізняє здоров'єзберезувальну діяльність соціальних працівників в Україні від подібного закордонного досвіду, де соціальна робота у сфері здоров'я – об'єктивна дійсність [1].

Українські дослідники у різний час зосереджували увагу на аспектах соціальної роботи у сфері здоров'я. А.Т. Тюття з І.Б. Івановою визначали соціальну роботу в системі охорони здоров'я як «систему заходів, спрямованих на забезпечення збереження і розвитку оптимальної працездатності та соціальної активності людей з інвалідністю, сприяння здоровому способу життя громадян» [2]. У дослідженні доктора політичних наук Т.В. Семигіної, що порівнює міжнародну практику системи охорони здоров'я, акцентується на вирішальній ролі соціального працівника як фахівця у сфері громадського здоров'я, покликаного вирішувати соціальні труднощі людей із проблемами здоров'я [3]. Дослідниця питання підготовки соціальних працівників до здоров'єзберезувальної діяльності в університетах США, доктор педагогічних наук Л.С. Клас відзначає, що «в умовах загострення соціально-економічних проблем, суспільно-політичних суперечностей, глобального погіршення здоров'я людей» помітно тенденцію розвитку професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'єзберезувальної діяльності, тобто діяльності у сфері збереження і зміцнення здоров'я [4].

В Україні переважним місцем практики соціальних працівників, що надають послуги у сфері здоров'я, є благодійні, недержавні чи неурядові організації. Питання недержавних громадських організацій як суб'єкта надання соціальної допомоги населенню розглядала Т. Черкашина [5].

Доктор філософських наук І. Чайка наводить переваги недержавних організацій на прикладі надання соціальних послуг людям похилого віку. Дослідниця відзначає оперативність реагування на потреби клієнтів, більшу довіру порівняно із державними закладами, можливість залучення матеріальних ресурсів із різних джерел у недержавних організаціях [6]. Однак у вітчизняній науковій літературі повною мірою не представлено як саме здійснюється соціальна робота зі збереження і зміцнення здоров'я в недержавних благодійних організаціях.

Мета статті – виявити особливості соціальної роботи, що реалізується «Благодійною організацією «100% життя» м. Львів» у сфері охорони і збереження здоров'я населення як одного з прикладів здоров'єзбережувальної діяльності соціальних працівників в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи питання здоров'я у соціальній роботі, нам цікаво проаналізувати погляди дослідників цієї теми. Л.Є. Клос називає діяльність, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я клієнтів як засобу їхнього розвитку і покращення якості життя та добробуту, здоров'єзбережувальною. Світова тенденція підготовки соціальних працівників до згаданої діяльності свідчить про затребуваність фахівця-професіонала, який здатний до вирішення проблем здоров'я на основі комплексного підходу. Це передбачає усунення причин та мінімізування негативних наслідків нездоров'я клієнтів шляхом пристосовування середовища для людей із проблемами здоров'я, що не входить до компетентностей медичних працівників (лікарів, медсестер тощо). На глобальному рівні завдяки діяльності фахівців соціальної сфери можна впливати на формування соціальної політики щодо здоров'я населення, на зміну впливу соціальних детермінант здоров'я та середовища [1].

Саме тому, коли в сучасних умовах спостерігаються негативні тенденції в показниках здоров'я населення, які формуються під впливом комплексу багатьох чинників і нових загроз різнопланового характеру, роль соціальної роботи у напрямку збереження здоров'я є як ніколи важливою [7]. У цьому питанні вагоме місце посідають недержавні або неурядові організації (ці два поняття синонімічні в науковій літературі), які виконують «левоу частку» усієї соціальної роботи, особливо у сфері здоров'я, як за рахунок міжнародних грантів, так і за соціальним замовленням. У своєму дослідженні Н. В. Костенко пропонує уніфікувати підхід до визначення поняття

«неурядова організація» як «об'єднання, що не підпорядковується державним структурам, діє на некомерційній основі та має на меті задоволення партнерських інтересів влади, бізнесу і громади» [8]. До числа таких організацій відносимо громадські об'єднання, благодійні організації (благодійне товариство, благодійна установа, благодійний фонд), відокремлені підрозділи іноземних неурядових чи благодійних організацій. Те, що саме недержавні організації займають чільне місце у впровадженні практик соціальної роботи у сфері здоров'я, не випадковість, адже так склалось історично.

Започаткування діяльності соціальних працівників у сфері здоров'я в США та Англії (кін. XIX ст.) відбулося майже одночасно, – вважає Л.Є. Клос. Ця робота була пов'язана з розвитком ідей руху «селяментів» (поселенців) та створенням Будинків поселенців [9].

У Великобританії соціальні працівники як «благодійники» починають працювати в лікарнях з 1894 р. М. Стюарт у Королівському незалежному шпиталі займалася веденням справ із несправедливого розподілу безкоштовних медичних послуг, вирішенням соціальних проблем пацієнтів, що перешкоджали їх лікуванню. Згодом діяльність соціальних працівників поширюється на сферу психічного здоров'я та інші типи медичних закладів, на вирішення питань з матеріального забезпечення медичних послуг. Соціальні працівники починають опікуватися проблемами порушення ментального здоров'я, старіння і невідворотності смерті, процесом вмирання і супроводом особи та її близького оточення, соціальної опіки, громадської охорони здоров'я, зміцнення здоров'я і формування здорового способу життя тощо [9].

М.Р. Сабл, Д.Р. Шід та Дж.А. Хіпп у спільній публікації описують започаткування створення будинків поселення в США. Наприкінці 1890-х років жителі цих будинків працювали, щоб поліпшити здоров'я спільнот, в яких вони жили. Наприклад, Джейн Аддамс, одна із засновників Хул-хаус в Чикаго, була обрана державним санітарним лікарем у своєму окрузі. Її діяльність сприяла організації вивозу сміття, забезпечення поселень чистою водою, а також контролю за виведенням стічних вод [10]. Така допомога із матеріальною також перейшла у допомогу в здобутті знань із різних аспектів підтримки і покращення здоров'я [9].

Сьогодні незмінною практикою, що спрямована на забезпечення прав та отримання шансу на здоров'я окремих осіб і цілих громад за кордоном є діяльність

лікарняних благодійних фондів, розвиток фандрайзингу. Фандрайзинг часто розглядають як технологію соціальної роботи, а соціальні працівники мають всі необхідні знання, вміння та навички, щоб працювати в напрямку отримання коштів для потреб своїх клієнтів чи написання грантових заявок у сфері збереження здоров'я [11]. Саме тому благодійні фонди чи благодійні організації – незмінне місце праці соціальних працівників. У Канаді залучені кошти із благодійності використовують, наприклад у Гамільтонській фундації наук про здоров'я (Hamilton Health Sciences Foundation), на трансформацію охорони здоров'я, на придбання обладнання, здійснення досліджень, освітні заходи та загальну модернізацію. Фундація дитячої лікарні Фенікса (Phoenix Children's Hospital Foundation), що у США, займається допомогою дітям і також використовує у своїй діяльності фандрайзинг. Королівський благодійний фонд Марсден (Royal Marsden Cancer Charity), що у Лондоні, займається збором коштів для підтримки лікарні, а також на придбання обладнання та лікування і догляд хворих. Благодійники у Марсдені організовують різні марафони, участь у яких можна взяти склавши благодійний внесок [11]. Описана діяльність – це мезорівень практики соціальної роботи у сфері здоров'я. Також соціальні працівники у сфері здоров'я працюють як «клініцисти» на мікрорівні практики, тобто ведуть конкретні випадки клієнта (індивідуальна соціальна робота) із проблемами здоров'я.

У нашій країні налічується значна кількість недержавних організацій всеукраїнського значення. Наприклад, у сфері ВІЛ/СНІДу серед найбільших та давно існуючих: Альянс громадського здоров'я (з 2000 р.), Благодійна організація «100% життя» (раніше Всеукраїнська мережа ЛЖВ з 2001 р.), «Право на здоров'я» (HealthRight International з 2005 р.) [12]. Перелік напрямів діяльності кожної з них має свої особливості, але кожна ставить за мету профілактику поширення ВІЛ-інфекції та підтримку ЛЖВ (людей, що живуть з ВІЛ). Результати роботи свідчать про успіхи та допомогу кінцевому клієнту [13].

Детально зупинимось на діяльності БО «100% життя» м. Львів (раніше БО «БТ «Мережа» м. Львів»), що є регіональним осередком БО «100% життя» в Україні та надає допомогу людям, які живуть з ВІЛ/СНІД, туберкульозом; колишнім ув'язненим; особам, що перебувають у складних життєвих обставинах; паліативно хворим особам; здійснює активну адвокаційну діяльність, спрямовану на захист прав цільових груп організації.

Як свідчать щорічні звіти Всеукраїнської мережі, результативність роботи організації є надзвичайно високою. У 2018 році допомогу організації по всій мережі осередків «100% життя» в Україні отримали 168 889 клієнтів, а Український форум благодійників вдруге визнав організацію найбільшим благодійником країни за кількістю коштів інвестованих у благочинність [13; 14].

У роботі з клієнтами соціальні працівники БО «100% життя» м. Львів здійснюють соціальний супровід клієнтів, застосовуючи метод ефективних поведінкових утручань. «Ефективне поведінкове втручання (ЕПВ) – це метод або процедура надання певної послуги, що базується на поведінковій теорії та має ефективність, доведену в ході наукових досліджень» [15]. Кожне окреме втручання спрямовується на конкретну цільову групу та її поведінку стосовно ВІЛ/СНІДу, поєднує ефективні підходи до навчання та формування навичок («рівний-рівному», аутич, рольові ігри тощо).

БО «100% життя» спільно із зарубіжними партнерами розробила кілька місцевих утручань, що враховують як кращі світові практики та рекомендації, так і досвід України. Зокрема «Кроки до здоров'я», метою якого є профілактика передачі ВІЛ у середовищі ЛЖВ/ЛВІН (люди, які вживають ін'єкційні наркотики) та формування прихильності до системи медичних послуг, у тому числі до активної диспансеризації з приводу лікування ВІЛ-інфекції. Також розроблено втручання «Здоров'я партнера», яке спрямовано на залучення статевих партнерів ЛВІН і ЛЖВ до послуг з тестування на ВІЛ. Основне втручання, метою якого є формування у ЛЖВ прихильності до антиретровірусної терапії (АРТ) та отримання медичних послуг, включає своєчасний прийом АРВ-препаратів та регулярну диспансеризацію, має назву «Школа пацієнта». Усі ці три втручання активно використовуються на практиці соціальними працівниками організації. На останньому зупинимось детальніше.

«Школа пацієнта» ґрунтується на застосуванні таких теорій та моделей зміни поведінки: транстеоретична модель зміни поведінки (Prochaska & DiClemente), мотиваційне інтерв'ювання (Miller and Rollnick), модель віри в здоров'я [15].

Ці теоретичні засади формують концептуальну основу втручання, яка будується на ідеї про те, що індивідуальні поведінкові зміни спрямовуються на задоволення трьох головних потреб: самостійності, належності до групи та самоефективності. Кінцевою метою втручання є надання допомоги клієнтові в задоволенні цих потреб. «Школа

пацієнта» сприяє задоволенню потреби клієнта в *самостійності* шляхом заохочення незалежності та розвитку здатності приймати рішення і діяти відповідно до них. Ця програма допомагає задовольнити потребу клієнта в *належності до групи*, даючи йому можливість побудувати стосунки з членами команди втручання, а також покращити свої відносини на соціальному та сімейному рівнях. Втручання сприяє *самоефективності* клієнта шляхом заохочення та посилення його віри у власну спроможність здійснювати позитивні поведінкові зміни. Клієнт буде наполегливо змінювати свою ризиковану поведінку, якщо зміни будуть відбуватися не заради змін, а заради покращення інших аспектів його життя. Наприклад, клієнт може мати мотивацію припинити практику незахищених статевих контактів не тому, що це правильно, а тому, що це дозволить йому мати більш довірливі стосунки з партнером.

Така форма соціального супроводу зобов'язує соціального працівника чітко дотримуватися програми, яка розписана покроково на кожну зустріч (сесію) із клієнтом і забезпечується відповідним інструментарієм. Спеціально розроблені інструменти для роботи з клієнтом – це специфічні форми роботи такі, як: оцінювання потреб клієнта, вхідна анкета, план прихильності до лікування, оцінювання прихильності до АРТ, форма завершальної сесії, нотатки тощо. Робота з клієнтом за втручанням «Школа пацієнта» побудована на взаємодії з іншими членами мультидисциплінарної команди: лікарем, медсестрою, психологом та іншими фахівцями за потреби. Соціальний працівник має подбати про місце проведення зустрічей, щоб вони були зручні та безпечні для клієнта, гарантували конфіденційність. Рівень довіри та мотивації підвищує робота одного працівника з клієнтом. Обов'язковим елементом у втручанні є угода, яка укладається між соціальним працівником та клієнтом, що засвідчує всю серйозність та усвідомленість майбутньої взаємодії.

Як свідчить аналіз роботи працівників Благодійної організації «100% життя» м. Львів, які здійснюють втручання «Школа пацієнта», із 1 тис. клієнтів, що були включені в програму «Школа пацієнта» за 2018 рік, 863 особи станом на серпень 2019 року продовжували приймати АРВ-препарати (із внутрішніх звітів Організації) (БО «100% життя, 2019). Соціальні працівники організації відзначають, що після закінчення втручання (середній термін – 6 місяців,

максимальний – 9 місяців) у клієнтів сформовані навички турботи про власне здоров'я, клієнти більше обізнані в темі ВІЛ-інфекції, ніж на початку втручання у зв'язку зі зміною стилю життя з ВІЛ-статусом. Клієнти розуміють необхідність постійного контролю за власним здоров'ям та вміють реагувати на кризові ситуації, які можуть виникнути у зв'язку із поганим здоров'ям, та надалі соціального супроводу соціального працівника не потребують. Результат роботи – формування готовності клієнта брати відповідальність за своє здоров'я, що передбачає, перш за все, приймання антиретровірусної терапії, практику регулярних обстежень у свого лікаря.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, описана практика чітко відповідає поняттю здоров'єзбережувальної діяльності. Аналіз роботи БО «100% життя» м. Львів свідчить про існування практики соціальної роботи у сфері здоров'я у львівському регіоні. Професійна допомога здійснюється фахівцями за добре продуманими програмами, що довели свою ефективність.

Було розглянуто вузьку ділянку соціальної роботи з надання послуг ВІЛ-інфікованим особам. Тому подальших досліджень потребує практика соціальної роботи у сфері здоров'я щодо інших категорій клієнтів, що здійснюється на базі як недержавних благодійних організацій, так і за сприяння державних інституцій.

Список бібліографічних посилань

1. Клос Л.Є. Аспекти професіоналізації соціальної роботи сфери здоров'я у США і Україні. *Social Work and Education*. 2017. № 4 (1). С. 8–21.
2. Тюптя А.Т., Іванова І.Б. *Соціальна робота. Теорія і практика*: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. К.: Знання, 2008. 574 с.
3. Семігіна Т.В. Підготовка соціальних працівників для системи охорони здоров'я: міжнародний досвід і можливості для України. *Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я*: матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 22 квітня 2015 р.). Київ: ДКС- Центр, 2015. С. 126–128.
4. Клос Л.Є. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у США до здоров'єзбережувальної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 42 с.
5. Черкашина Т.О. Недержавні громадські організації як суб'єкт надання соціальної допомоги населенню. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць*. 2010. № 2(6). С. 89–94.
6. Чайка І.Ю., Хакімова М.Р. Особливості соціальної роботи з людьми охилого віку в недержавних організаціях соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. № 1 (44). С. 198–203.
7. Москаленко В.Ф. Принципи побудови оптимальної системи охорони здоров'я: український контекст. *Східноєвропейський журнал громадського здоров'я: наук.-практ. журнал*. 2008. №3. С. 55–67.

8. Костенко Н. В. Неурядові організації: поняття, види та джерела фінансування в умовах сталого розвитку. *Вісник СумДУ*. Серія «Економіка». 2014. №3. С. 71 – 81.
 9. Клас А.С., Назар Н.І. Соціальна робота у сфері громадського здоров'я (американський досвід). *Педагогіка і психологія професійної освіти*: наук.-метод. журнал. Львів. 2016. № 4. С. 122–133.
 10. Gehlert S., Browne T. *Handbook of Health Social Work*. Second edition. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 2012. 722 p.
 11. Вольф О. Лікарняні благодійні фонди: практики з Канади, США та Великої Британії. *Громадський простір*. 2019. URL: <https://www.prostir.ua/?news=likarnyani-blahodijni-fondy-praktyky-z-kanady-ssha-ta-velykoji-brytaniiji> (дата звернення: 12.08.2019).
 12. Альянс громадського здоров'я. 2019. URL: <http://aph.org.ua/uk/pro-nas/napryamy-robyty/vil-snid/> (дата звернення: 23.12.2019).
 13. БО «100% життя». URL: <https://network.org.ua/en/about-us/> (дата звернення: 23.12.2019).
 14. Право на здоров'я. *Про нас*. 2019. URL: <http://www.healthright.org.ua/pro-nas/> (дата звернення: 23.12.2019).
 15. Бойко А., Дмитришина Н., Тюленева Н. Інтегрована програма з формування прихильності до АРТ у клієнтів ВІА-сервісних організацій та розвитку їхньої економічної самостійності. Частина 2. Втручання з формування прихильності до АРТ «Школа пацієнта». Київ: Поліграф плюс, 2017. 130 с.
- References**
1. Klos, L. (2017). Professionalisation aspects of social work in health field in the united states and Ukraine. *Social Work and Education*, 4(1): 8–21 (in Ukr.).
 2. Tiuptia, L., & Ivanova, L. (2008). *Social work. Theory and Practice*. manual, 2nd edition, revised and supplem. Kyiv: Knowledge (in Ukr.).
 3. Semigina, T. (2015). Training of social workers for the health care system: international experience and opportunities for Ukraine. *The State's Challenge in Ensuring an Effective Human Resources Policy: Materials Science Conference*. (Kyiv, April 22, 2015). Kyiv: DKS-Center. 126–128. (in Ukr.).
 4. Klos, L. (2018). Theory and practice of professional training of future social workers in the United States for health care activities (Doctor of Science dissertation). *Theses*. Kyiv (in Ukr.).
 5. Cherkashyna, T. (2010). Non-governmental organizations as a subject of social assistance to the population. *Bulletin of NTUU "KPI". Politology. Sociology. Law: a collection of scientific works*. 2(6): 89–94.
 6. Chaika, I., & Khakimova, M. (2019). Peculiarities of social work with elderly people in non-governmental organizations of social field. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: "Pedagogy. Social work"*. 1(44): 198–203.
 7. Moskalenko, V. (2008). Principles of building an optimal health care system: Ukrainian context. *Eastern European Journal of Public Health: Research Fellows*. 3: 55–67.
 8. Kostenko, N. (2014). Non-governmental organizations: concepts, types and sources of financing in conditions of sustainable development. *Bulletin of Sumy State University. Economy series*. 3: 71–81.
 9. Klos, L., & Nazar, N. (2016). Social work in the field of public health (American experience). *Pedagogy and psychology of vocational education: scientific and methodological journal*. Lviv. 4: 122–133.
 10. Gehlert S., & Browne T. (2012). *Handbook of Health Social Work*. Second edition. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 722 p.
 11. Wolf, O. (2019). Hospital Charitable Trusts: Practices from Canada, the United States and the United Kingdom. *Public space*. Retrieved 12/08/2019, from <https://www.prostir.ua/?news=likarnyani-blahodijni-fondy-praktyky-z-kanady-ssha-ta-velykoji-brytaniiji>.
 12. The Public Health Alliance (2019). Retrieved 12/23/2019, from <http://aph.org.ua/en/pro-nas/napryamy-robyty/vil-snid/>.
 13. CO «100% Life» (2019). Retrieved 12/23/2019, from <https://network.org.ua/en/about-us/>.
 14. The right to health. About us. (2019). Retrieved 12/23/2019, from <http://www.healthright.org.ua/pro-nas/>.
 15. Boyko A., Dmytryshina N., Tyuleneva N. (2017). An integrated program for forming a commitment to ART in clients of HIV-service organizations and the development of their economic independence. 2nd part. Intervention to build adherence to ART "Patient School". Kyiv: Polygraph Plus. 130 p.

NAZAR Nataliia,

PhD student of Sociology and Social Work Department,
Lviv Polytechnic National University

SOCIAL WORK PRACTICE IN HEALTH

(ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF NON-STATE ORGANIZATION OF L'VIV)

Summary. The concept of health social work has been revealed and a description of the practice is presented based on the analysis of scientific sources in particular through the activities of non-governmental organizations.

The purpose of the research is examining the activities of the 100% Life Lviv Charity Organization, the practice of which is an example of health social work. In order to achieve the goal, the research tasks were set out: to determine the historical aspects of the development of health social work in Ukrainian practice; to cover the social work and health care system in Ukraine; to characterize the current practice of health social work examining activity of non-governmental organization providing social services in the field of health care.

Research methods are analysis, comparison and syntheses of scientific sources related to the health care activities of social workers, their preparation for the health care system and the issues of the activities of NGOs in the field of health; systematization and generalization of research results. The activity of the 100% Life Lviv Charity Organization was analyzed through inter-

views with the social workers of the organization to understand the practice of health social work.

Results. The analysis of practice of health social work showed that the purpose of the activity of social workers of the organization is to develop skills and knowledge in connection with the change of lifestyle because of HIV status. It is also a change in attitude towards one's health and an awareness of the need for constant health control, it's the search for resources both internal and external in the event of a health crisis.

Conclusion. The result of a social worker's activity is a client who is willing to take responsibility for her or his health. All this activity for the benefit of the client is called health-saving and it is the principal in the practice of health social work.

Keywords: social work in health; health caring activity; non-governmental organization; PLWH; effective behavioral intervention.

Одержано редакцію 18.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-228-232

ORCID 0000-0002-6583-5733

КАМІНСЬКА Марія Михайлівна,

доцентка кафедри музикознавства та хорового мистецтва,

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: ok.kaminska@gmail.com

УДК 37.035:17.022.1-053.67]:784.1(045)

ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Досліджується проблематика морально-етичного виховання молоді (студентів) засобами хорового співу.

Ключові слова: хоровий спів; музичне мистецтво; виховання; моральність; молодь; студентство.

Постановка проблеми. Формування духовного світу сучасної молоді – складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, батьків, громадськості. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного й політичного розвитку країни вплинуло на підростаюче покоління. Усе це призводить до відчуження молоді від норм моралі, спонукає їх до власних пошуків самореалізації.

І. Бех підкреслює, що «морально-духовна вихованість підростаючої особистості виступає пріоритетною метою всієї освітньої системи» [1, с. 7]. Особливе місце проблема виховання посідає в педагогічній науці, яка має завдання не лише виробити, окреслити, визначити шляхи, засоби й методи формування певних світоглядних знань та умінь, а ще й, прищепити і розвинути моральні якості, здатності, риси характеру і поведінки особистості. Варто підкреслити доцільність розгляду компоненту духовності як якості особистості і як складової виховного процесу у сьогоднішньому проблемному полі та освітньо-виховних інноваційних технологіях. У тій ситуації важливим є пошук засобів формування морально-естетичної культури молодого покоління України.

На думку Г. Кондратенко естетичне сприйняття пов'язане з такими категоріями як естетичне споглядання та естетична насолода, у процесі яких формується здатність до безпосереднього цілісного бачення явищ дійсності та естетичних емоційних світопереживань, особливого естетичного ставлення до дійсності [2, с. 53]. Одним із шляхів вирішення цих питань – є досягнення вітчизняної педагогічної науки та

національно-культурні традиції українського народу.

Хорове мистецтво – це втілена в звукові краса людської душі, жива скарбниця духовно-моральних та естетичних ідеалів народу. Протягом століть воно було провідником високого складу почуттів та думок і мало величезний виховний потенціал у формуванні морально-естетичної культури українців.

Правильно організований процес хорового музиціювання знаходить і задіює цілий спектр якостей учасників: це і музичні здібності, і особисті якості. Таким чином, хорова творчість покликана виконувати основну виховну функцію через наступні: пізнавальну; естетичну; рекреаційну; гедоністичну; функцію спілкування [3, с. 3–11]. Хорова музика в Україні розвивалася у тісному зв'язку з церквою. У церкві східного обряду хоровий спів практикується без супроводу музичних інструментів, унаслідок чого українська церковна хорова музика була й довгий час залишилася музикою для хору *a capella*. Саме тому в українській музиці саме хорова музика перебрала на себе функції, які у західноєвропейській музиці виконувала музика інструментальна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На високі виховні можливості хорового мистецтва як джерела духовності, гуманності, національних цінностей, толерантності, формування гармонійної особистості звертають увагу провідні митці української хорової справи, педагоги і композитори, теоретики і музикознавці: А. Авдієвський, Г. Верьовка, А. Лащенко, П. Муравський, О. Ростовський, А. Хлебнікова та ін. Важливість хорового співу як найбільш поширеного виду виконавської діяльності, що зумовлюється його загальнодоступністю, природністю, зрозумілістю, універсальністю відзначають у своїх дослідженнях С. Горбенко, І. Григорчук, М. Маріо, Р. Осипець, А. Остапенко, М. Тукмачова та ін. Питанням розробки шляхів, форм

і методів формування творчої особистості на основі хорового співу присвячені праці А. Болгарського, П. Кічук, О. Лобової, О. Олексюк, Г. Падалки, Е. Печерської та ін.

Історико-педагогічні питання формування морально-естетичної культури учнівської молоді опосередковано розглядаються в дисертаціях О. Кін, Н. Роман, Ш. Рзаєва, А. Соколової у контексті висвітлення педагогічної спадщини провідних вітчизняних педагогів С. Миропольського, М. Сумцова, Г. Хоткевича, Я. Мамонтова, а також у працях Т. Грищенко, Л. Іванової, М. Маріо, О. Овчарук, О. Панасенко, О. Цвігун з проблем розвитку освіти України, зокрема музичного виховання та освіти.

Метою статті є висвітлення ролі хорового співу як одного з елементів морально-етичного виховання мистецької освіти, як осередків культивування у молодого покоління любові до музичного мистецтва на основі хорового виконання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день морально-етичні проблеми у процесі виховання молоді стоять як ніколи гостро. Теперішнє суспільство змінилось. Поняття добра і зла стали дуже розмиті, а без сформованості цих понять, і таких понять як совість, справедливість, честь, гідність, свобода і відповідальність, щастя і сенс життя, а також уявлень про етичний ідеал неможлива ані повнота взаємодії людини зі світом, ані повноцінний розвиток людини. У цьому полягає актуальність морально-етичного виховання. У реальному житті нашого суспільства настав період, коли необхідно усвідомити, якщо не буде вирішена проблема розвитку і становлення моральної особистості, то ні про які перетворення не може бути мови. На українських землях хоровий спів відомий з часів Київської Русі, де хорові колективи існували в монастирях і при княжих дворах. У X столітті Київ став центром християнства в Україні-Русі. Саме тут і відбувалося засвоєння багатих традицій візантійського церковного співу, поступово формувався старокиївський монодичний (одноголосний) спів. В XI столітті хоровому співу навчали в кожній монастирській школі у Києві.

Сьогодні особливо гостро постає питання естетичного виховання підростаючого покоління, завдяки якому в людині формується не лише смак і творчі початки, але й відбувається засвоєння особистістю змісту духовного життя. Усі види мистецтва сприяють досягненню однієї мети – формування нової вихованої дитини. Найбільш повне і глибоке сприйняття прекрасного у

мистецтві та навколишній дійсності доступне лише всебічно і гармонійно розвинутій людині. Значну роль у вихованні духовної краси, емоційності, моральної культури, відповідального ставлення до репетицій хору, культурної поведінки, відіграють концертні виступи, участь у різноманітних конкурсах та фестивалях. Хочеться зазначити, що саме уроки хорового співу та репертуар, закладають основи хорової культури та розширюють музичний світогляд. Репертуар повинен бути різноманітним: класика, романтика, згодом авангард та пісні світу. Обов'язково перевагу слід надавати українським народним пісням та творам українських композиторів, які виховують почуття любові до Батьківщини, рідного краю.

Хоровий спів сприймається молоддю як діяльність, що не відповідає «духу часу сьогодення» з наростаючою тенденцією індивідуалізації особистості. Проблемним для хорового мистецтва також є відсутність форм самостійного музикування. Практично зникли із практики самодіяльні студентські хорові колективи, скоротився обсяг позаурочної хорової роботи з учнями. Однак, природа хорового співу передбачає не стільки слухання, скільки спільне виконання. У сучасній культурі поступово відроджується думка про традиційну роль хорового мистецтва як провідника високого складу почуттів і думок. Відроджуючи практику формування морально-естетичної культури молоді засобами хорового мистецтва, в контексті сьогодення необхідно враховувати соціально-культурні потреби сучасної молоді. Насамперед це стосується організації системи вокально-хорової роботи з учнівською молоддю. Необхідно відновлювати різновікові, самодіяльні, учнівсько-студентські хори. «Спів у хорі є народною загальнодоступною музичною школою, в якій музика пізнається не відірвано, без зв'язку з навколишнім життям, а іде поруч з ним, прикрашає, збагачує», – писав О. Свешніков. Отже, вчені та педагогіки практики акцентують увагу на важливості хорового співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровому виконавстві розвиває як вокально-інтонаційні здібності, так і гуманні почуття учнів [4, с. 216].

Саме через хорову діяльність відбувається прилучення особистості до музичної культури, а колективний спів – це прекрасне психологічне, моральне і естетичне середовище для формування кращих людських якостей. На заняттях варто домагатися ненапруженого, легкого і світлого звучання [5, с. 123]. Для відродження традицій фор-

мування морально-естетичної культури молоді доцільно активно розвивати культурно-просвітницьку діяльність з використанням засобів хорового мистецтва.

Першою хоровою школою в Україні стала Львівська державна хорова школа «Дударик», яка була створена у 1989 році завдяки старанням Миколи Кацала і його співпрацівників – Любові Кацал та Лесі Чайковської. Спеціально для неї уряд міста передав приміщення колишнього міського шпиталю Св. Лазаря. Ядром школи була хорова капела «Дударик» (хор хлопчиків і мужчин зі Львова, згодом народна хорова капела «Дударик», далі Державна хорова капела і врешті Державна академічна хорова капела «Дударик»), заснованої у 1971 році Миколою Кацалом за сприяння Українського Музичного Товариства у Львові.

Перша репетиція відбулась 17 жовтня 1971 року в обласній філармонії, в листопаді того ж року відбувся перший виступ. Перспективою найближчих років є створення на базі хорової капели та хорової школи – Національного центру хорової культури України [6]. У нашому столітті хоровий спів став розглядатися як шлях творчого розвитку молоді.

Феномен хору – своєрідна мистецька модель суспільства, ґрунтована на діалогічному спілкуванні. Відзначаючи унікальне значення дитячого хору для збільшення соціального досвіду, оновлення життєвих переживань, Г. Струве відзначає: «Хор – це прообраз ідеального суспільства, ґрунтованого на єдиному спрямуванні і злагодженому диханні, суспільства, в якому важливо почути іншого, прислухатися один до одного» [7, с. 114]. Хоровий спів сприяє пізнанню та оволодінню музичною мовою, що, в свою чергу, допомагає найточніше і найглибше виявити і розвинути музичні здібності. Зміст хорової музики розкривається через слово, поетичний текст і музичну інтонацію, мелодію. Через це емоційна сутність хорової музики нібито «подвоюється». При цьому хорове виконавство як найдоступніший вид музичної діяльності найінтенсивніше збагачує естетичний досвід, ознайомлює з кращими зразками національної та світової хорової спадщини, з творчістю видатних композиторів і виконавців, диригентів і найкращих колективів.

На думку вчителів різних художніх дисциплін, саме хоровий спів може забезпечити кваліфіковане музичне виховання і навчання одночасно великої кількості дітей. Спільна праця, залежність результатів від особистих зусиль кожного, спільні інтереси допомагають пов'язати музичне виховання з вихованням почуття відповідальності за

спільну справу, уваги до оточуючих, здатності до емпатії завдяки співпраці і співпереживанню. Відчуття спільної справи, яке виникає на колективних заняттях, об'єднує дітей навколо музики. Успішні виступи хору сприймаються як досягнення, в яких кожен відчуває власну значущість [8, с. 41–42]. Введення людини до світу хорової культури набуває особливого значення, адже через неї закладаються основи культурного самовизначення, взаємовідносин людини і суспільства. Осягнення хорового мистецтва є одним із можливих шляхів вивчення культури свого народу, з чого й починається формування всебічно розвинутої особистості як найважливішої умови соціального становлення й самовизначення індивіда. Саме це і є причиною необхідності осмислення вокально-хорового мистецтва як культурно-історичного та педагогічного феномену на життєдіяльність українського суспільства.

Наша молодь – це майбутнє держави, від її духовного і фізичного розвитку, знань, умінь залежатиме, якою буде Україна завтра. Кожен, хто причетний до виховання, повинен пам'ятати, що, виховуючи й навчаючи студентську молодь, ми готуємо її до майбутнього внаслідок засвоєння змісту суспільного життя: культури, моралі, праці, національних традицій і звичаїв. Тому необхідним є залучення майбутніх вчителів музичного мистецтва до різних форм творчої та суспільно корисної діяльності, зокрема: пізнавальної, трудової, художньо-естетичної, спортивної, краєзнавчої, культурної тощо.

Хоровий спів сприяє розвитку співацької культури молоді, їхньому загальному і музичному розвитку, становленню світогляду, вихованню духовного світу, формуванню майбутньої особистості. Основу духовного виховання студентів складають базові національні цінності, джерелами яких для кожного є Батьківщина, народ, сім'я, творча праця, мистецтво, наука, релігія, природа тощо. Головне питання – це репертуар, який має великий вплив на особистість. Правильно, з точки зору художньої цінності, цікаво, різнобічно в стилістичному відношенні, підібраний репертуар активно впливає на формування естетичного смаку студентської молоді, їх творчого практичного досвіду, на розуміння ними можливостей і особливостей вокально-хорового виконавства. Як справедливо зауважив К. Пігров, «тільки ті твори, які подобаються, з більшою охотою і скоріше вивчаються» [9, с. 134]. Безумовно, патріотичне виховання, формування національної свідомості підростаючого покоління – запорука стабільного розвитку країни в

майбутньому. Любов до Батьківщини стає силою духу тільки тоді, коли у людини збережені в свідомості образи, які пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється почуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина. Але залучити студентів до мистецтва, навчити їх розуміти та любити музику у всьому багатстві форм і жанрів, можна тільки на міцному фундаменті духовної, патріотичної й народної музики, класики та кращих творів сучасності.

Потрібно дбати «про нагромадження естетичних вражень, з цього починається піклування про естетичну обстановку, щоб усе, що оточує було б з естетичного боку неоціненним» [10, с. 385]. Дуже важливо виховувати в майбутніх вчителях музичного мистецтва доброту, щедрість душі, оптимістичне сприйняття життя, впевненість в собі, вміння насолоджуватись навколишнім світом.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, завдяки хоровому співу як елементу виховання, в Україні утвердилися традиції, які полягають на культивуванні у молодого покоління любові до української національного мистецтва на основі хорового співу; забезпеченні музичного та особистісного розвитку студентів засобами співочої діяльності; реалізації творчого потенціалу кожного учасника хору у процесі хорового музикування. Вважаємо, що у й надалі варто досліджувати хоровий спів як засіб виховання молоді у музичних закладах освіти, особливості розвитку студентів засобами хорового мистецтва у контексті проблем національного виховання, вплив різнохарактерного репертуару на різних етапах розвитку особистості тощо. Мистецтво хорового співу – найдавніша галузь української культури. Чимало її зразків увійшло до золотого фонду вітчизняних духовних надбань, а ряд композицій, зокрема хорових і солоспівів, здобули міжнародне визнання.

KAMINSKA Maria,

Associate Professor of Musicology and Choral Arts Department,
Ivan Franko National University of Lviv

CHORAL SONG AS AN ELEMENT OF MORAL-ETHICAL EDUCATION OF YOUTH

Summary. Introduction. The formation of the spiritual modern youth world is a complex task being at the center of teachers, parents, and public attention. It is particularly relevant today when the problems of socio-economic and political development of the country have affected the younger generation. All this leads to alienation of young people from the norms of morality, encourages them to search for their own self-realization. Choral art is the embodied sound of the human soul, a living treasure trove of the spiritual, moral and aesthetic ideals of the people. For centuries it has been the conduit of a high composition of feelings and thoughts and has enormous educational potential in shaping the moral and aesthetic culture of

Список бібліографічних посилань

1. Бех І. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник*. За заг. ред. О.В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8–11
2. Кондратенко Г. Естетичне світосприйняття підлітків: сутність, особливості, розвиток. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2007. С. 51–57
3. Рудницька О. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості. *Художня освіта і проблеми виховання молоді. Збірник наукових статей*. Київ: УЗІМН, 1997. С. 3–11.
4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2001. 216 с.
5. Раввінов О. Методика хорового співу в школі. Київ: Музична Україна, 1971. 123с.
6. Львівська державна хорова школа «Дударик». URL: http://www.dudaryk.ua/ua/dudaryk_press_release.
7. Струве Г.А. Школьный хор. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1981. 191 с.
8. Шевченко Г. Эстетическое воспитание в школе: Учебно методическое пособие. Киев: Радянська школа, 1985. 144 с.
9. Пігров К.К. Керування хором. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1956. 178 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4. 640 с.

References

1. Beh, I. (1997). Values as the core of the individual. *Values of education and upbringing: Scientific and methodical collection*. In O.V. Sukhomlinska. Kyiv, 1997. 8–11.
2. Kondratenko, G. (2007). Aesthetic worldview of adolescents: nature, features, development. *Bulletin of the University of Lviv. Series: Pedagogy*. 51–57.
3. Rudnitskaya, O. (1997). Art in the context of the development of the spiritual culture of the individual. *Art education and problems of youth education. Collection of scientific articles*. Kiev: Institute of Content and Learning Methods. C. 3–11.
4. Rostovsky, O.Ya. (2001). Methods of teaching music in elementary school: A manual. Ternopil. 216 p.
5. Ravvinov, O. (1971). Methods of choral singing in school. Kiev: Music Ukraine. 123 p.
6. "Dudaryk" Lviv State Choral School. Retrieved from http://www.dudaryk.ua/ua/dudaryk_press_release.
7. Struve, G.A. (1981). School choir. A book for the teacher. Moscow: Enlightenment. 191 p.
8. Shevchenko, G. (1985). Aesthetic education in school: a teaching tool. Kiev: Soviet school. 144 p.
9. Pigrov, K.K. (1956). Choir management. Kiev: State Publishing House of Fine Arts and Music Literature. 178 p.
10. Sukhomlinsky, V.O. (1977). Selected works in 5 volumes Kiev: The Soviet School. Vol. 4. 640 p.

Ukrainians. A properly organized process of choral music finds and activates a range of participants' qualities: both musical abilities and personal qualities. Thus, choral creativity is intended to perform the main educational function through the following: cognitive; aesthetic; recreational; hedonistic; communication function.

The purpose of the article is to highlight the role of choral singing as one of the elements of moral and ethical education of art education, as centers of cultivation in the young generation of love for music based on choral performance. Today the question of the aesthetic education of the younger generation is especially acute, due to which not only the taste and creative beginnings are formed in a

person, but also the assimilation of the spiritual life content by the person. All types of art promote the reaching of certain goal – the formation of a new educated person. The most complete and profound perception of the beautiful in the arts and the surrounding reality is available only to a fully and harmoniously developed person. Concert performances, participation in various competitions and festivals play a significant role in the education of spiritual beauty, emotionality, moral culture, responsible attitude to choir rehearsals, cultural behavior. It should be noted that it is the lessons of choral singing and repertoire that lay the foundations of choral culture and broaden the musical outlook. The repertoire should be diverse: classics, romance, avant-garde and world songs. It is essential to give priority to Ukrainian folk songs and works by Ukrainian composers who cultivate a sense of love for their homeland, their native land. In order to revive the traditions of forming a moral and aesthetic culture of

young people, it is advisable to actively develop cultural and educational activities using the means of choral art. It is worth exploring choral singing as a means of educating young people in musical educational institutions, peculiarities of students' development with the help of choral arts in the context of problems of national upbringing, the influence of different repertoire at different stages of personality development, etc. Choral singing is the oldest branch of Ukrainian culture. Many of its samples have been included in the gold foundation of national spiritual heritage, and a number of compositions, including choral and solo songs, have gained international recognition.

Keywords: choral singing; musical art; education; morality; young; students.

Одержано редакцією 20.01.2020
Прийнято до публікації 09.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-232-235

ORCID 0000-0003-2884-7935

АЙРАПЕТЯН Лусине Хачатуровна,

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики,
Центр педагогики и развития образования,
Ереванский государственный университет, Республика Армения
e-mail: artpedagogy43@gmail.com

УДК 37.018:7.02-048.22(045)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Рассматриваются особенности и значимость применения арт-технологий в процессе организации семейного воспитания.

Ключевые слова: семейное воспитание; арт-технология; техники рисования; музыкальная терапия; художественно-эстетическое общение; сотрудничество.

Постановка проблемы. Социально-экономические, политические и культурные влияния играют важную роль в семье, что сказывается на содержании семейного воспитания с точки зрения его более целостной и всесторонней организации. При организации семейного воспитания часто упускается из виду такой важный аспект, как формирование эстетического вкуса ребенка. Поэтому очень важно учитывать роль арт-технологий в организации семейного воспитания как способ повышения его эффективности.

Цель статьи. Целью исследования является анализ влияния арт-технологий на организацию семейного воспитания.

Изложение основного материала исследования. Семья как основной социальный институт формирования личности ребенка в ценностно-ориентированном контексте неocenim в жизни ребенка. Семейное воспитание – это многогранное взаимодействие, которое осуществляется регулярно со стороны членов семьи. Семейное воспитание обеспечивает функции формирования качественных потребнос-

тей, стремлений, изменений когнитивного и мыслительного, построения социальных отношений, формирования социального поведения, а также роли и места личности ребенка в обществе. При этом особенно важными являются развитие самостоятельности, стимулирование творчества и развитие психологического строения личности. Успех семейного воспитания заключается во всестороннем исследовании родителями своего ребенка, узнавании и выявлении его способностей.

Важнейший вектор семейного воспитания направлен на выявление индивидуальности и формирование социального поведения ребенка путем передачи знаний, умений и навыков, где ценностно-ориентирующий фактор играет особенную роль. Благодаря этому у ребенка формируются представления о явлении, а затем и отношение. Однако в семье часто считаются второстепенными и пренебрегаются художественно-эстетические формы общения, формирование и развитие эстетического вкуса у ребенка.

Следует отметить, что насколько содержание семейного воспитания имеет глубокую, целостную, ценностно-ориентированную структуру, настолько у ребенка развиваются познавательные и творческие способности, глубина восприятия, самостоятельная трактовка. В этом смысле не всегда в деле формирования личности ре-

бенка в семье осознается важность вышеперечисленных факторов и не всегда семейное воспитание имеет культурный контекст [1]. Иногда из-за различных обстоятельств в процессе формирования социального и эмоционального опыта ребенка отсутствуют такой важный аспект, как основанное на высоких ценностях эмоциональное руководство (направленность, ориентация).

Арт-технологии исключительны своим культурным контекстом и в то же время доступны каждому, поскольку предлагают простые способы раскрытия и выявления скрытых переживаний и внутреннего мира личности. Изучение этих средств, превращающих семейное воспитание в творческий процесс, а также их применение быстро развиваются в наши дни и вызывают большой интерес не только среди профессионалов, поскольку они имеют здравоохранительное влияние, культурный контекст, помогают понять причины внутренних изменений, самостоятельно анализировать причинно-следственные связи, предпринимать новые шаги для изменения ситуации [2, с. 88].

Иногда факт нецелостной трактовки, неполноценной раскрытости внутренних способностей ребенка в семье может стать причиной конфликта, серьезных психических изменений. В частности, с точки зрения творчества и конструктивности семейное образование не всегда обеспечивает целостный, комплексный подход. Тем не менее, с точки зрения сотрудничества, арт-методы являются «безопасными инструментами для переговоров» между ребенком и родителем [3], где они взаимно обмениваются своим академическим, социальным, эмоциональным опытом и знаниями, совместно находят ситуационные альтернативы, выстраивают гибкие взаимоотношения родитель-ребенок. Для решения этой проблемы нужны новые подходы, новые знания и методы.

По мнению В.И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и тот «комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования» [4, с. 17].

Такими новыми подходами считаются арт-технологии в организации семейного воспитания. Арт-технологии в педагогике

искусства имеют исключительное значение. Арт-технологии могут помочь влиять на подсознание и сознание ребенка с помощью различных чувств – слуховых, визуальных, тактильных и т.д., передавая ребенку познавательную активность, новый опыт, приятные ощущения. Используя методов стимулирования различных форм общения в деле воспитания ребенка можно активизировать и его творческое восприятие. Как известно, универсального метода не существует. Все методы, в том числе в артпедагогике, используются в определенном сочетании, композиции, которая в конкретной педагогической ситуации может дать наибольший эффект. Она определяется педагогом с учетом целого ряда факторов:

- целей и задач воспитания,
- возрастных и индивидуальных особенностей детей,
- уровня подготовки [5, с. 76–94].

Родитель может получить интересный опыт, используя арт-технологии. Например, совместное чтение историй, затем придумывание новых продолжений вокруг них, рисование, лепка героев из пластилина, сценическая постановка сюжета с творческими дополнениями, раскрашивание декораций для постановки и многое другое.

Применение различных форм рисования также помогает взаимодействовать с ребенком, находить новые способы самовыражения ребенка с помощью цвета, изображения и символов. Особенно интересными могут быть попытки совместного творчества с точки зрения придумывания невербальных «картинок» – историй, новых героев, сказочных символических пространств.

Есть доступные методы рисования, которые можно применять при организации семейного воспитания. Наталья Сафонова выделяет некоторые из них:

- рисование на мокрой бумаге;
- рисование на стекле;
- рисование пальцами;
- рисование природными материалами;
- рисование предметами окружающего пространства;
- техника монотипии;
- техника акватушь;
- техника медитативного рисунка – мандала (магический круг);
- штриховка;
- марание [6].

Чтобы эффективно организовать семейное воспитание, нужно научить ребенка

«говорить» без слов, то есть ребенок должен стать глубоким, эффективным слушателем, что поможет ему или ей понять разнообразие мира с помощью невербальных средств.

Формами музыкальной терапии являются:

- пение;
- танцевально-двигательные деятельность;
- игра на музыкальных инструментах;
- психогимнастика;
- логоритмика [6].

Творческий потенциал арт-технологий бесконечен, а возможности безграничны. Яркими проявлениями этих средств являются и воспитательные беседы, советы, любовь и забота родителей, уважение к ребенку. Особенно интересным опытом и темами анализа могут стать арт-альбомы родителя и ребенка, где они работали над одной и той же темой или заданием вдвоем, но по отдельности. Арт-альбом может стать посредником в сотрудничестве родитель-ребенок.

Арт-технологии имеют широкий спектр возможностей для создания новых форматов общения, они также являются психотерапевтическими средствами [1, с. 29].

Ребенок, растущий в семье, непосредственно зависит от внутренней атмосферы семьи, нравственно-психологического климата и межличностных отношений. В деле организации семейного воспитания применение арт-технологий – это регулирующий, диагностирующий, профилактические способы выявления новых возможностей [3, с. 122]. В особенности арт-терапия как отдельная система арт-технологий включает в себя многоплановое развитие познавательной деятельности, изучение динамики эмоциональных и чувственных переживаний личности, стимулирование и так далее.

Участие каждого члена семьи в арт-терапевтической деятельности важно с точки зрения выявления проблем, их исправления, регулирования, с точки зрения совершенствования идей семейного воспитания новыми движущими силами.

Таким образом, семейные арт-технологии могут предоставить новые формулы для эффективной организации семейного воспитания, добавляя стремление к сотрудничеству, уважение к чужой позиции, умеренность в проявлении лидерства, совместную разработку и использование эффективных стратегий для решения сло-

жных ситуаций, чувство юмора, взаимного уважения, внимания друг к другу.

Выводы и перспективы дальнейших достижений. Учитывая сложность процесса семейного воспитания, можно использовать арт-технологии с двух точек зрения: повышения эффективности художественно-эстетического развития и повышения эффективности семейного воспитания. Технологии семейной арт-терапии могут придавать более свободный и творческий характер выявлению, исправлению, устранению ошибок семейного воспитания, способствовать принятию более творческих решений.

Список библиографических ссылок

1. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Москва: Юрайт, 2019. 319 с.
2. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании. Москва: Юрайт, 2019. 270 с.
3. Прохас Л., Групповая арт-терапия с маленькими детьми и их родителями. *Арт-терапия-новые горизонты* [Под ред. А.И. Копытина]. Москва: Когито-Центр, 2006. 204 с.
4. Подымова А.С. Психолого-педагогическая инноватика. Личностный аспект. Москва: Прометей, 2012. 207 с.
5. Медведева Е.А., Богданова Т.Г., Комиссарова А.Н., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата. Под ред. Е.А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 274 с. URL: https://studme.org/243432/pedagogika/metody_priemy_artpedagogiki_obucheni_vospitani
6. Сафонова Н.В. Артпедагогика как инновационное образовательное направление" консультация для педагогов и родителей. *Социальная сеть работников образования*. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/02/20/artpedagogika-kak-innovatsionnoe-obrazovatelnoe>

References

1. Mamaichuk, I.I. (2019). Psychocorrection Technologies for Children with Developmental Problems. Moscow: Yurayt. 319 p.
2. Medvedeva, E.A. (2019). Artpedagogics and Art-therapy in Special and Inclusive Education. Moscow: Yurayt. 270 p.
3. Proulx, L. (2006). Group Art-therapy with Children and Their Parents. *Art therapy-new horizons*. In A.I. Kopytina (Ed.). Moscow: Kogito-Center. 204 p.
4. Podymova, L.S. (2012). Psychological and Pedagogical Innovation. Personal Aspect. Moscow: Prometheus. 207 p.
5. Medvedeva, E.A., Bogdanova, T.G., Komissarova, A.N., Zhuravleva, Zh.I., Pavlova, A.S. (2019). Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education: a textbook for academic undergraduate studies. In E.A. Medvedeva (Ed.). 2nd ed., revis. and suppl. Moscow: Yurayt. 274 p. Retrieved from https://studme.org/243432/pedagogika/metody_priemy_artpedagogiki_obucheni_vospitani
6. Safonova, N.V. (2017). Art pedagogy as an innovative educational direction "consultation for teachers and parents. *Social network of educators*. Retrieved from <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/02/20/artpedagogika-kak-innovatsionnoe-obrazovatelnoe>

HAYRAPETYAN Lusine,

PhD in Pedagogy, Lecturer of Pedagogy Department,
Center for Pedagogy and Development of Education, Yerevan State University, Republic of Armenia

**FEATURES OF APPLICATION OF ART TECHNOLOGIES IN THE EFFECTIVENESS
OF FAMILY UPBRINGING**

Summary. *Introduction. This article examines the peculiarities and importance of the application of art technologies in the organization of family upbringing. The socio-economic, political, and cultural influences play a major role in the family, which reflects on the content of family upbringing to make it more comprehensive and complete.*

Purpose. The purpose of the study is to analyze and identify the impact of art technologies on the organization of family upbringing.

Methods. The study used a number of research methods including description, generalization, comparison and analysis.

Results. When organizing family upbringing, an important aspect such as shaping a child's aesthetic taste is often overlooked. It is therefore very important to

consider the role of art technologies in organizing family upbringing as ways to increase its effectiveness.

Originality. Family art therapy technologies can be freer and more creative in identifying, correcting, resolving family reparation errors, and helping to make more creative decisions.

Conclusion. Considering the complexity of the family upbringing process, one can use art technologies from two perspectives: artistic development and increasing the effectiveness of family upbringing.

Keywords: *family upbringing; art-technology; painting therapy; music therapy; artistic communication; cooperation.*

Одержано редакцією 24.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-236-240

ORCID 0000-0002-4318-6189

ШАХІНА Ірина Юріївна,

доцентка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
e-mail: rom.shahin@gmail.com

ORCID 0000-0001-9862-2948

САДОВА Діана Володимирівна,

в.о. директора, Зведенівський заклад дошкільної освіти,
e-mail: diane199214@gmail.com

УДК 373.2.013.3:001.895(045)

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ:
ПЕРЕВАГИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ**

Висвітлено особливості використання інноваційних педагогічних технологій у сучасних закладах дошкільної освіти. Окреслено переваги та доцільність використання окремих педагогічних технологій з опорою на власний досвід. Інновація розглядається як процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо), що характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм, що спрямовані на розвиток здібностей особистості дитини. Інноваційні педагогічні технології в контексті сучасної дошкільної освіти розглядаються за різним змістом, як: інструментарій; цілеспрямоване використання об'єктів, подій та відносин у виховному процесі; система інноваційних методів, способів і засобів навчання, виховання і розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах і ін. Опираючись на власний досвід зазначено, що інноваційні технології в дошкільній освіті використовуються, в першу чергу, для підвищення якості послуг, що надаються, для реалізації зростаючих запитів батьків. Особливий інтерес представляють технології організації цілісного освітнього процесу на основі методу проєктів. Широко використовуються сучасні інформаційні технології: мультфільми, дитячі розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні презентації, інтелектуальні карти знань, інтерактивні плакати та ін. Не менш привабливими в контексті їх використання є ігрові інноваційні технології, які є «фундаментом» усієї дошкільної освіти. Специфічною є технологія проблемного навчання, як спроба навчити дитину самостійного пошуку, розвивати пізнавальні та творчі здібності. Описана технологія самостійного розвитку, як різнобічний розвиток дитини, виховання її самостійності, возз'єднання світу предметів і розумових дій у свідомості дитини. Таким чином, досліджуючи проблему використання педагогами дошкільних установ сучасних педагогічних інноваційних технологій ми розглядаємо не тільки вміння застосовувати описані технології, але й те, що вони є однією з найважливіших умов професійного вдосконалення. З'являються нові можливості для реалі-

зації дидактичних принципів індивідуалізації і диференціації навчання та виховання дітей дошкільного віку, що позитивно впливає на розвиток їх пізнавальної діяльності, творчої активності і свідомості.

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія; дошкільна освіта; метод проєктів; інформаційні технології; ігрові технології; проблемне навчання; технологія самостійного розвитку.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що, безсумнівно, перебуває на новому етапі розвитку, ставить ряд нових проблем перед системою освіти. Це насамперед, пов'язано з тими соціокультурними запитамися самого суспільства, серед яких чи не найважливішою і актуальною виступає глобальна необхідність підвищення якості та доступності дошкільної освіти.

У наш час чи не головною метою проведеної реформи в сфері освіти нашої країни є формування і виховання особистості з сучасним, різнобічно розвиненим мисленням, яка вміє творчо підходити до своєї справи. Інновації визначають нові методи, форми, предмети, технології, що застосовуються в педагогічній практиці, спрямовані на розвиток здібностей особистості дитини. У зв'язку з цим, сьогодення інноваційна діяльність, пов'язана з навчанням у закладах дошкільної освіти є основним фактором професійного розвитку педагогів дошкільних організацій.

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці визнається унікальність і особлива значимість дошкільного дитинства як самоцінного періоду життя людини. Дійсно, все починається з дитинства, коли дитина активно входить у світ людської культури, долучається до її цінностей. У цей період дитина набуває базовий соціокультурний досвід, починає формуватися її особистість, проявлятися індивідуальність.

Це зумовлює підвищений інтерес до дошкільної освіти як ефективного засобу виховання і розвитку дошкільнят [1, с. 66–67].

Мета статті полягає в характеристиці переваг використання інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті в контексті сучасного реформування освітньої галузі та осмислення можливостей її вдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зародившись у 40-і роки ХХ століття, технологія як категорія педагогіки швидко увійшла в понятійний апарат науки всіх розвинених країн. Як уже було зазначено раніше, це сталося завдяки широкому використанню технічних засобів в освітньому процесі. Зокрема, дослідники вважають, що педагогічна технологія – це суто наукове прогнозування (проектування) і точне відтворення педагогічних дій, які забезпечують досягнення запланованих результатів» [2, с. 35].

Загалом, інновація розглядається як процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо). Інновація характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм.

Водночас, з точки зору сучасних педагогічних досліджень, педагогічна технологія виступає як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, сутнісні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. У практичній діяльності педагогічна технологія є результатом рефлексії вихователем педагогічної взаємодії [3, с. 135].

Важливим є аналіз дослідницьких інтерпретацій цього терміну. Так, В.П. Беспалько розглядає педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі, а також, як проект педагогічної системи, що реалізується на практиці [4, с. 78].

І.П. Підласий стверджує, що педагогічна технологія – це пов'язані в єдине ціле методи, засоби, способи, матеріальні ресурси, що забезпечують досягнення мети [5, с. 2]. Г.К. Селевко вважає, що педагогічна технологія означає «системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей» [6, с. 21–22].

Інноваційні педагогічні технології, за І.М. Дичківською, – це «цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів,

що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [7, с. 112].

Відзначимо, що загалом термін «інноваційні педагогічні технології» отримав досить широке поширення в контексті сучасної дошкільної освіти, що знаходить відображення в численних публікаціях; проте, видається, що його наповнення потребує спеціального коментування [3, с. 88]. Таким чином, окреслене поняття наповнюється різним змістом, як: інструментарій; цілеспрямоване використання об'єктів, подій та відносин у виховному процесі; система інноваційних методів, способів і засобів навчання, виховання і розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах і ін.

Ідеї інновацій виникають в умах окремих людей і цілих груп. Реалізуючись на практиці, вони стають власне інноваціями. Інноваційні педагогічні технології, системи навчання і виховання дошкільнят відрізняються варіативністю, своєрідністю і специфікою прояву на практиці, бо вони відображають рівень педагогічної майстерності та творчості.

Вибір інноваційної педагогічної технології педагогом дошкільного освітнього закладу багато в чому залежить від того, наскільки педагогічна технологія сприймається і ідентифікується педагогом, наскільки вона відповідає його особистісним якостям і психологічними характеристиками, наскільки педагог має уявлення про призначення технології, форми і методи, за яких реалізація технології на занятті буде найбільш ефективна і оптимально затратна за часом [8, с. 135–136].

Опираючись на власний досвід зазначимо, що інноваційні технології в дошкільній освіті використовуються, в першу чергу, для підвищення якості послуг, що надаються, для реалізації зростаючих запитів батьків. Безсумнівною їх перевагою є спрямованість на вирішення актуальних завдань збереження і зміцнення дитячого здоров'я, виховання основ здорового способу життя (зокрема, «здоров'язберігаючих технологій»); орієнтація на виклики, характерні для полікультурного суспільства (безпечна поведінка; адаптація дитини з сім'ї мігрантів у дитячому садку, формування основ культури споживання).

Особливий інтерес представляють технології організації цілісного освітнього процесу на основі методу проектів. Дані технології враховують специфіку дошкільної освіти, відсутність жорсткої предметності, пропонуючи інтегрований зміст, відповідний субкультурі сучасних дошкільнят, своєрідності пізнавальних інтересів дівчаток і

хлопчиків. Взаємодія педагога з дітьми орієнтована на постановку дитини в позицію суб'єкта дитячої діяльності, розвиток самостійності, ініціативи, допитливості, довільності поведінки, комунікативних та інтелектуальних здібностей [9, с. 37].

Усе ширше в практиці дошкільного закладу освіти використовуються сучасні інформаційні технології: мультфільми, дитячі розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні презентації, інтелектуальні карти знань, інтерактивні плакати та ін. Водночас, за всіх переваг їх використання для збагачення соціокультурного досвіду дітей за рахунок розширення віртуального освітнього простору, не можна забувати про важливість накопичення дитиною різноманітного сенсорного досвіду традиційним шляхом пізнання світу. Домінування комп'ютерних ігор таїть небезпеку деформації досвіду соціальної взаємодії з дорослими і однолітками [10, с. 312].

Досліджуючи проблему використання педагогами дошкільних установ сучасних педагогічних технологій, ми розглядаємо вміння застосовувати дані технології як одне з найважливіших умов професійного вдосконалення.

Так, у дитячому садку затребуваним є використання технології проектної діяльності. Адже в процесі дослідницької діяльності [11, с. 211] під керівництвом педагога дитина вчиться виявляти актуальну проблему і за допомогою власних дій її вирішення. Методами і прийомами організації проектно-дослідницької діяльності в дошкільному закладі: спостереження; бесіди; досліді; дидактичні ігри; моделювання ситуацій; трудові доручення, дії.

Метод проектування – інноваційна педагогічна технологія. Педагогічний проект – це комплекс дій, організований спеціально педагогом, у результаті якого дитина може самостійно приймати рішення, робити свій вибір і внаслідок своєї праці і творчості стає відповідальною. Проект стимулює на конкретні завдання, вимагає спеціальні знання, фактичне застосування знань охоплює вирішення проблеми через дії проекту. Особливість технології проекту – це вміння дитиною спроектувати майбутні дії і вміння бути його суб'єктом. Проект – це педагогічний метод, за допомогою якого дитина в досягненні мети сприймає навколишнє середовище через періодичні процеси і попередньо заплановані практичні дії [8, с. 136].

Метод проектування – спосіб досягнення процедурної дидактичної мети, який дозволить дати конкретний результат через ретельне вивчення проблеми. Метод проек-

тування – метод навчання спрямований на індивідуальність особистості, який за допомогою змістовної частини навчання і комплексу завдань розвиває майстерність і навички. Також, сприяє спонуканню у дітей дослідних дій через комплекс завдань змістовної частини навчання. Відомості приймаються у вигляді якоїсь дії або продукції, розвиваючи майстерність і навички. На думку І.М. Дичківської, перевагами проектного навчання є мислення на логічному рівні, активне дослідження, підвищення впевненості у власних силах і можливостях дітей. Під час роботи над проектом, у порівнянні з традиційним навчанням, діти поступово приймають відповідальність над своїм навчанням. У результаті поліпшуються якості навчання і здатність мислення, вміння зрозуміти проблему, здатність співпраці і майстерність побудови взаємовідносин, збільшується можливість розвитку методів навчання і виховання [7, с. 114]. Разом із цим підвищується якість навчання з різним рівнем розвитку дітей.

Основна ідея методу проектування полягає в розвитку пізнавального інтересу дітей, уміння самостійно за допомогою вихователя або батьків, наповнюючи свої знання, знаходити необхідне в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Не менш привабливими в контексті їх використання в сучасних ДЗО є ігрові інноваційні технології. Мета технологій навчання через гру передбачає дидактичну, виховну та соціальну цілі.

Н.Ф. Губанова слушно стверджувала, що ігрові технології є «фундаментом» усієї дошкільної освіти. Ігри мають розважальні, комунікативні, пізнавальні, навчальні, розвиваючі, коригувальні функції [12, с. 61].

Особливість ігрових технологій – психологічний механізм ігрової дії, що спирається на власні переваги особистості, адже передбачає розкриття у дитини таких якостей як допитливість, пізнавальність, творчі якості. Гра для дитини – це є навчання і праця. Гра – спосіб пізнання навколишнього середовища. Вона не тільки допомагає дитині долати труднощі, що зустрічаються в житті, але також формує її організаторські здібності, підвищує бажання до пізнання навколишнього середовища [9, с. 40-41].

Ігрова технологія забезпечує особистісну мотиваційну включеність кожного учня, що значно підвищує результативність даної форми освітньої взаємодії. У дітей формуються здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові зв'язки, досліджувати, система-

тизувати свої знання, обґрунтовувати власну точку зору, генерувати нові ідеї, що підвищує продуктивність їх творчої та інтелектуальної діяльності [1, с. 68].

Специфічною є технологія проблемного навчання, як спроба навчити дитину самостійного пошуку, розвивати пізнавальні та творчі здібності. Тобто, для підвищення активності дітей потрібно створити проблему, що детермінує у дитини інтерес до навчального матеріалу, який дитина сприймає не тільки через органи чуття, а освоює матеріал з метою задоволення потреби в знаннях, пов'язує навчання зі своїм життям і працею [10, с. 312].

Варто згадати і про технологію самостійного розвитку – це різнобічний розвиток дитини, виховання самостійності, возз'єднання світу предметів і розумових дій у свідомості дитини. За такої технології необхідний специфічний підхід у відповідності з розвитком дитини, тільки тоді дитина зможе сама себе розвивати. Особливість цієї технології в тому, що немає єдиної програми, кожен йде шляхом, призначеним йому долею [13, с. 75]. У ДЗО немає занять, кожен день починається зі зборів, після яких кожен за своїм бажанням займається власними справами. Дії кожної дитини в залежності від її дій оцінюються з боку іншої дитини. Головне завдання – дитина оцінює сама себе.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, сучасні інноваційні педагогічні технології активно мають використовуватися в освітній, виховній та методичній роботі кожного закладу освіти, адже вони спрямовані на реалізацію державних стандартів дошкільної освіти. Під час використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі дошкільного закладу освіти з'являються нові можливості для реалізації дидактичних принципів індивідуалізації і диференціації виховання та навчання дітей дошкільного віку, що позитивно впливає на розвиток їх пізнавальної діяльності, творчої активності і свідомості.

Список бібліографічних посилань

- Грицишина Т.І. Інноваційна освіта – дошкільнятам. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 3. С. 65–70.
- Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.
- Гульчевская В.Г. Современные педагогические технологии М.: Академия, 2015. 236 с.
- Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии М.: Педагогика, 1989. 192 с.
- Піддасий І. Педагогічні інновації. Рідна школа. 1998. № 12. С. 2–4.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2014. Т.1. 816 с.
- Дичківська І.М. Принципи управління інноваційними процесами у дошкільних навчальних закладах. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22(1). С. 110–117.
- Харченко А. Психолого-педагогічні інноваційні технології в реалізації базового компонента дошкільної освіти. Нова педагогічна думка. 2013. № 3. С. 135–137.
- Лебедева В.С., Курулева Т.Г. Формирование дифференцирования мышечных усилий дошкольников. Москва, 2015. 55 с.
- Шовкопляс О. М. Управління інноваційною оздоровчою діяльністю в закладі дошкільної освіти. Молодий вчений. 2018. № 2(1). С. 311–314.
- Астрейко Е.С., Шахіна І.Ю. Науково-дослідна діяльність студентів – важливий чинник підготовки кваліфікованих фахівців. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Київ-Вінниця: Планер, 2018. Вип. 50. С. 210–216.
- Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 128 с.
- Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: технологічний аспект. Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 3. С. 73–78.

References

- Ghrycyszyna, T.I. (2017). Innovative education for preschoolers. Education and development of gifted personality, 3: 65–70.
- Pirozhenko, T. (2010). The personality of a preschooler: prospects for development. Ternopil: Mandrivets. 136 p. (in Ukr.).
- Gul'chevskaja, V.G. (2015). Modern pedagogical technologies. Moscow: Akademija. 236 p. (in Rus.).
- Bespal'ko, V.P. (1989). Componental pedagogical technologies. Moscow: Pedagogika. 192 p. (in Rus.).
- Podlasy, I. (1998). Pedagogical innovations. Home school, 12: 2–4.
- Selevko, G.K. (2014). Encyclopedia of educational technologies. In 2 vol. Moscow: Research Institute of School Technologies. Vol. 1. 816 p. (in Rus.).
- Dychkivsjka, I M. (2012). The principles of innovation process management in preschool institutions. Bulletin of Lugansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences, 22(1): 110–117.
- Kharchenko, A. (2013). Psychological and pedagogical innovative technologies in the implementation of the basic component of preschool education. New pedagogical thought, 3: 135–137.
- Lebedeva, V.S., Kuruleva, T.G. (2015). The formation of differentiation of preschoolers' muscular efforts. Moscow. 55 p. (in Rus.).
- Shovkopljias, O.M. (2018). The management of innovative wellness activity in the preschool education institution. Young scientist, 2(1): 311–314.
- Astrejko, E.S., Shakhina, I.Ju. (2018). Students' scientific and research activity as an important factor in the training of qualified professionals. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Collection of scientific works. Kyiv-Vinnycja: Planer, 50: 210–216.
- Gubanova, N.F. (2013). Playing activities in kindergarten: tutorial. Moscow: Mozaika-Sintez (in Rus.).
- Kozak, L.V. (2014). Training of intending educators of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activity: technological aspect. Pedagogical process: theory and practice, 3: 73–78.

SHAKHINA Iryna,Associate Professor of Innovation and Information Technologies in Education Department,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**SADOVA Diana,**

acting director, Zvedeniivskyi Institution of Preschool Education

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION:
ADVANTAGES AND PECULIARITIES OF USE**

Summary. Introduction. The main purpose of the reform of education in our country is the formation and education of a person with a modern, versatile thinking, able to approach the activities creatively. Innovations define new methods, forms, subjects, technologies used in pedagogical practice, and they aim at developing the abilities of the child's personality. Thereby, today's innovative activities related to pre-school education are a major factor in the professional development of pre-school teachers.

The purpose of the article is to characterize the benefits of using innovative pedagogical technologies in pre-school education in the context of modern reformation of the educational sector and to understand the possibilities of its improvement.

The research methods and analysis of scientific sources for revealing the essence of theoretical and methodological approaches to the problem of research are the following: analysis, syntheses, theoretical generalization and systematization, by means of which the problematic field of research was characterized and the peculiarities of the use of innovative pedagogical technologies in preschool education were clarified.

Results. Innovation is considered as a process of mastering a novelty (a new tool, method, technique, technology, program, etc.) that characterizes the search, implementation to the educational process and creative rethinking of ideal methods and programs aimed at developing the abilities of the child's personality. Innovative pedagogical technologies in the context of modern preschool education are considered in different content as: tools; purposeful use of objects, events and relationships in the educational process; system of

innovative methods and means of education, upbringing and development of the child's personality in modern socio-cultural conditions, etc. Drawing on our own experience, it is noted that innovative technologies in pre-school education are used primarily to improve the quality of services provided to meet the growing demands of parents. The technologies of organization of an integrated educational process based on the method of projects, information technologies, game innovation technologies are of particular interest, which are the "foundation" of all preschool education and technology of problem based learning.

Originality. The technology of self-development as comprehensive development of a child, upbringing of his / her independence, reunion of the world of objects and mental actions in the child's mind is described.

Conclusion. Studying the problem of the use of modern pedagogical innovative technologies by preschool educators, we consider not only the ability to apply the described technologies, but also that they are one of the most important conditions for professional improvement. New opportunities are emerging for the implementation of the didactic principles of individualization and differentiation of pre-school education and upbringing, which positively affect the development of their cognitive activity, creative activity and consciousness.

Keywords: innovative pedagogical technology; pre-school education; method of projects; information technologies; game technologies; problem based learning; technology of self-development.

Одержано редакцією 15.01.2020
Прийнято до публікації 02.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-240-246

ORCID 0000-0003-4649-5638

БРИКУН Людмила Михайлівна,

вихователька дошкільного навчального закладу (ясла-садок) санаторного типу № 74

«Лісова пісня» Черкаської міської ради

e-mail: lisova_pisnya@ukr.net

УДК 37.091.33:793]:331.548(045)

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ

Визначальна роль у всебічному розвитку юної особистості належить ігровій діяльності, оскільки гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку. Через гру відбувається формування психічних та соціальних новоутворень дитини дошкільного віку. Гра – це життя дитини, в якому вона навчається пізнавати світ та бачити в цьому світі себе. Якщо роль дитини в грі величезна, то й в подальшому дитина буде намагатись зайняти високу і кращу нішу в суспільстві. Слушність цього твердження давно доведено, однак досі у педагогів і батьків залишається чимало запитань. Яке місце має займати гра в житті дитини? Як навчати і розвивати у грі? Які іграшки та ігрові посібники потрібні сучасній дитині аби сформувати у неї життєво важливі компетенції, одна серед яких – рання профорієнтація?

Ключові слова: гра; ігрова діяльність; театралізована гра; профорієнтація; метод раннього навчання.

Постановка проблеми. Останнім часом в українському дошкільному зміцнилися позиції гри як основного розвивального, виховного й навчального засобу. Вихователі приділяють значну увагу організації ігрової діяльності дітей: створюють умови для розгортання сюжетно-рольових та театралізованих ігор, насичують прогулянку рухливими іграми, використовують дидактичні ігри та посібники. Гра сприяє фізичному та емоційному здоров'ю дитини, набуття нею соціальної компетентності, однією з яких є рання профорієнтація, вміння контролю-

вати ситуацію, розв'язувати проблему [1, с. 4–5].

Враховуючи неоціненну роль гри у житті дошкільника, вважаємо за потрібне ще раз повернутися до цього питання. Наголосимо, що завдання і зміст ігрової діяльності визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [2, с. 9], чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку. Проблема гри широко висвітлена в науково-методичній літературі (у працях Д.В. Менджерицької, Л.П. Усової, А.І. Сорокіної, Р.І. Жуковської, В.Г. Нечаєвої та інших авторів-класиків), у сучасних розробках, зокрема Л.В. Артемової, у багатьох статтях педагогів-практиків і методистів, які друкуються у журналах «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та інших педагогічних виданнях.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати організацію ігрової діяльності у закладах дошкільної освіти через ранню профорієнтацію в грі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб усунути недоліки у роботі з дітьми дошкільного віку, необхідно подбати про доцільну організацію ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти. При цьому варто пам'ятати, що гра як специфічна діяльність не однорідна, кожний її вид виконує свою функцію в розвитку дитини.

Широкі можливості для інтеграції різних пізнавальних тем та видів діяльності дає саме сюжетно-рольова гра. Вільна сюжетно-рольова гра приваблює дитину тим, що у грі дитина відчуває внутрішню свободу, їй підвладні речі, дії, відносини – все те, що в практичній діяльності досягається важко. Стан внутрішньої свободи пов'язаний зі специфікою сюжетно-рольової гри – діями в уявленій, умовній ситуації. Сюжетно-рольова гра нічого не вимагає від дитини, результат гри не продуктивний. Дії в грі і результат гри є для дитини задоволенням. Але саме в ній дошкільнята вчаться застосовувати набуті знання і вміння на практиці, взаємодіяти з однолітками, шукати нестандартні підходи до розв'язання проблемних ситуацій. Вона ж формує в дитини і систему знань про професії. Ставлячи собі за мету збагатити зміст дитячих ігор, слід знайомити дітей з роботою працівників різних сфер, показати їхню користь та відповідальне ставлення до праці, а також вдячність інших людей за добре зроблену ними справу.

Виходячи з розуміння того, що сюжетно-рольова гра є основним видом діяльності дошкільника, ми вважаємо, що при планомірному, цілеспрямованому, систематичному використанні вона виступатиме і

ефективним засобом розвитку професійної орієнтації дітей дошкільного віку.

Здійснюючи професійну орієнтацію через сюжетно-рольову гру, слід пам'ятати і про гендерні особливості дошкільнят. На сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки питання гендерного виховання дітей хвилює багатьох педагогів, психологів, батьків. Також інтерес до даної проблеми обумовлений тим, що реалізувати особистісно-зорієнтовану модель виховання, в основі якої лежить індивідуальний підхід до зростаючої особистості, на який так наголошується у сучасних програмах розвитку і виховання дітей дошкільного віку, просто неможливо без використання гендерного підходу під час освітнього процесу в сучасному дитячому садку. У дошкільній освіті до недавнього часу була тенденція не враховувати особливості протилежних статей, орієнтуючись на якусь усереднену безстатеву особистість. Вважалося, що вимоги до хлопчиків і дівчаток, оцінки їхньої діяльності і поведінки мають бути однакові. На сьогодні, як науковці, так і педагоги та батьки стали дедалі глибше замислюватися над тим, чому діти дошкільного віку такі різні, несхожі за своїми уподобаннями та діями, і як саме слід будувати свої стосунки з ними, як виховувати і навчати [3, с. 84].

Саме в сюжетно-рольовій грі діти через виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку. Хлопчики частіше вибирають для гри «силові сюжети» й у зв'язку з цим відповідні ролі. Дівчаткам більше імпонують ігри з традиційними жіночими ролями. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з однолітками протилежної статі.

Статеворольові стандарти, які формуються в дошкільному віці, набувають для дітей значення моральних законів. Багато хлопців вважають, що дівчатчі ігри «погані» і в них не годиться грати хлопцям. Дівчата, в свою чергу, таким же чином думають про ігри хлопців: для більшості дівчат не цікаво, і соромно грати в найулюбленішу хлопчачу гру – «війна».

До традиційних особливостей сюжетно-рольових ігор дітей обох статей можна віднести те, що дівчатка надають більшу перевагу ігровим сюжетам, які відображають типові жіночі інтереси; хлопчики ж більше використовують ігрові сюжети, під час розігрування яких відображаються чоловічі риси. З огляду на дану особливість, можна стверджувати, що тематика сюжетно-рольових ігор дівчаток носить соціально-побутовий характер, а у хлопчиків – суспільний та технічний.

Ігри дівчат частіше спираються на ближній зір: дівчатка розкладають перед собою багатства – ляльки, ганчірочки, намистинки, гудзики – і грають в обмеженому просторі, їм досить маленького куточка. Ігри хлопчиків частіше спираються на дальній зір: хлопчики бігають один за одним, кидають предмети і стріляють в ціль, використовуючи при цьому весь їхній контекст. Хлопцям для їх повноцінного психічного розвитку взагалі потрібен більший простір, ніж дівчаткам. У дівчат вже в ранньому віці проявляється «інстинкт материнства», що виражається в інтересі до інших малюків, в іграх, у дбайливому ставленні до ляльок. Їх увагу привертає насамперед людина, її взаємини з іншими людьми. Чим вони стають старше, тим сильніше зростає їх інтерес до внутрішнього світу людини, її переживань, поведінки. Гендерна диференціація проявляється і у виборі іграшок: хлопці вибирають іграшки пов'язані з технікою, а дівчата – з домівкою.

Дітям ще змалечку говорять про їхнє майбутнє, диференціюючи призначення в сім'ї та суспільстві. Хлопчиків, як правило, орієнтують на кар'єру, соціальні ролі в професійній, громадсько-політичній сфері. Для дівчат рольові орієнтації обмежуються створенням сім'ї, характеристикою майбутніх побутових обов'язків, зокрема господарчих та виховних. Якщо і йдеться про професійні ролі, то обмежуються вони сферою освіти, культури, медицини чи обслуговування: будеш артисткою, художницею, моделлю, кравчиною, перукарем тощо. Якщо хлопчиків орієнтують на проходження служби у війську, на фізичну силу і психологічну витривалість, на досягнення успіху «в праці і в бою», то дівчат орієнтують частіше на здобуття освіти, заміжжя, виховання дітей.

Тому, ми прийшли до висновку, що умовою організаційно-педагогічного впливу гендерного виховання дошкільників є: виконання дітьми різної статі однакових ролей в сюжетно-рольових іграх з сімейно-побутової тематики; залучення хлопчиків і дівчаток до виконання функцій лідерів, капітанів; спрямовувати заохочення дітей обох статей до використання різного обладнання; спільну участь обох статей у виконанні доручень; створення ігрового простору для дітей обох статей.

У статті хочемо висвітлити методичні рекомендації щодо організації сюжетно-рольових ігор:

І. Вимоги до гри: кожна дитина повинна вміти виконувати будь-яку роль тієї чи іншої гри (мінатися ролями); вживати ввічливі слова – необхідна умова культури спілкування; включати в сюжетно-рольові

ігри лічбу та вимір, переходячи від конкретних форм до більш абстрактних; ігровий матеріал має бути привабливий і розміщений у доступних для дітей місцях.

ІІ. Керівництво вихователя грою: знати психологічні та вікові особливості дітей дошкільного віку; завойовувати довіру у вихованців, розуміти ігрові задуми дітей, їх переживання, вміти встановлювати з ними дружні контакти; вміти пробудити у дитини інтерес, цікавість до гри, бажання гратися в колективі однолітків; добре знати структуру рольової гри, її чотири компоненти (розподіл ролей, ігрові дії ролей, ігрове застосування предметів та їх умовну заміну іншими предметами, стосунки між гравцями); проводити роботу з дітьми по ознайомленню з навколишнім життям, працею дорослих у різних сферах, щоб діти мали певні конкретні знання про навколишню дійсність, які б вони могли використати в грі; розвивати в процесі гри у дошкільників творчість, фантазію, уяву, використовуючи різноманітні прийоми: запитання, заохочення, репліку, вказівку, оцінку окремих персонажів, тощо; тримати в полі зору всіх учасників гри, а часом самому бути її учасником (з молодшими гратися разом, у старших дошкільників розвивати самостійність, цілеспрямованість, наполегливість); сприяти організації дитячого колективу у грі, вихованню дружніх почуттів, позитивних моральних якостей.

Ігрова діяльність повинна бути спланована, тому наводимо окремі аспекти планування ігрової діяльності. План дає вихователю змогу заздалегідь продумати методи й прийоми навчання і виховання дітей, бачити шляхи досягнення поставленої мети. Усе, що планує вихователь, має забезпечувати гармонійний розвиток особистості кожної дитини. Слід пам'ятати: планування має бути гнучким, адже на його реалізацію можуть вплинути непередбачені чинники. План – це не формальність, а неодмінна умова успішної та плідної роботи з дітьми, де головне – не схема і форма, а зміст [1, с. 4–5].

Розглядалось планування сюжетно-рольової творчої гри, в якій найуспішніше формується змістовна ігрова діяльність дошкільнят та їхні взаємини. Аналіз планів навчально-виховної роботи показав, що між ігровою діяльністю та змістом занять із ознайомлення з навколишньою дійсністю, спостереженнями поза заняттями (наприклад, на прогулянці) часто немає жодного зв'язку. Але ж такі спостереження випадкові, непродумані й малоцінні для загального розвитку дитини. Також часто недостатній зв'язок між навчанням на заняттях, творчими іграми та працею дітей.

Щоб правильно організувати керівництво іграми, вихователь має, вивчивши ігрові інтереси та рівень розвитку творчих ігор своїх вихованців, скласти перспективний план розвитку ігор на місяць, квартал, півріччя, рік, вказавши теми ігор, обсяг та шляхи їхнього розвитку.

Крім того, конкретизуючи перспективний план, педагог повинен скласти календарно-тематичні плани навчально-виховної роботи (з урахуванням вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку). Якщо в дітей виникла цікава й корисна у виховному сенсі гра, вихователь має підтримати дитячу ініціативу, змінивши намічену ним ігрову тематику.

Тематичним планом охоплюються ті розділи програми, які сприяють збагаченню змісту сюжетно-рольових та будівельних ігор, забезпечуючи концентровану подачу матеріалу з метою підтримання й розвитку інтересу до тієї чи іншої гри.

Відповідно до провідних ігрових інтересів тематичне планування має включати конкретні спостереження за предметами та явищами навколишнього середовища, екскурсії, добір художньої літератури, ознайомлення з творами мистецтва; конструювання, ліплення, аплікації і малювання; іграшки та атрибути для ігор (зазначити, що треба придбати, що виготовити за допомогою батьків, а що – разом з дітьми).

Під час гри може виникнути потреба в таких атрибутах, які не можна було передбачити заздалегідь. У таких випадках слід підтримати ініціативу дітей, допомогти виготовити або замінити іншими предметами необхідні атрибути і цим самим підтримати інтерес до гри.

Планування роботи з організації сюжетно-рольових ігор для молодших дошкільнят має свої особливості порівняно з плануванням для старших груп. Календарні плани молодших і середніх груп передбачають не лише створення умов для проведення творчих ігор, а й прийоми навчання дітей конкретних дій з іграшками, демонстрацію конкретних ігрових дій. Вихователь планує умови та прийоми, які сприяють проведенню ігор, ним організованих, ігор за особистим задумом, ігор поруч, ігор разом тощо. У молодших групах вихователь планує свою особисту участь в іграх, що створює більш сприятливі умови для організації та керівництва іграми дітей. Ураховуючи те, що в старшому дошкільному віці гра стає самостійною діяльністю, змінюються методи та прийоми керівництва грою, що дістає відображення в календарному плані. Так, участь вихователя в іграх, яка мала велике значення в молодших групах, уже не є такою актуальною.

У календарному плані розписано прийоми стимулювання діяльності дітей: вибір теми гри, розподіл ролей, налагодження позитивних взаємин тощо. Час проведення ігор чітко не визначається, а планується сумарно з іншими педагогічними процесами. Таким чином, кількість часу, який залишається для ігор, значною мірою залежить від того, коли дитину привели до садка, які навички самообслуговування вона має, які взаємини склалися між дітьми, як вони переходять від одного режимного моменту до іншого, чи вміють добирати іграшки тощо.

Визначаючи компетентність дошкільнят в ігровій діяльності згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, доцільно враховувати такі показники: складність сюжету, його чіткість, наближеність до реального життя, перспективність, логічну завершеність; визначеність ролей, їх узгодженість, типізацію та індивідуалізацію їхніх основних характеристик, адекватність ігрових дій; чітке визначення правил гри, дотримання їх дитиною; збалансоване спілкування з товаришами, оптимістичний настрій [2, с. 12].

Для успішної ігрової діяльності необхідно створити відповідне предметно-ігрове середовище. Для того, щоб ігрова діяльність дітей розвивалася успішно, насамперед необхідно потурбуватися про її оснащення. Важливо, щоб гра відбувалася в безпечних і комфортних для дитини умовах, щоб у приміщенні було просторо, затишно, чисто. Сьогодні актуальним є питання зонування в дошкільних закладах ігрового простору, що дає змогу якнайоптимальніше дібрати й тематично об'єднати іграшки, спрямувати гру в певному напрямку, згрупувати дітей за інтересами, щоб допомогти реалізувати їхні задуми.

Предметно-ігрове середовище передбачає добір і розміщення іграшок (деталізованих та умовних), ігрових модулів, макетів, предметів-замінників, різних ігрових атрибутів з урахуванням вікових особливостей дітей та завдань формування в них навичок різноманітних дій з цими матеріалами [4, с. 29].

Педагоги мають продумано підходити до насичення предметно-ігрового середовища. Нерідко буває так, що в групових кімнатах багато зайвого матеріалу, тимчасом, як потрібного бракує. Вихователі не завжди вміють відмовитися від накопичених речей. Іноді випускаючи старшу групу та набираючи молодшу, педагог залишає в кімнаті матеріали, які призначені для старших дошкільнят і не стануть у пригоді в роботі з малюками.

Усі види іграшок у групі слід підбирати з урахуванням віку, інтересів дітей та завдань, їх розвитку, виховання, навчання. У групах для дітей старшого дошкільного віку вже не іграшки визначають зміст гри а, навпаки, зміст гри визначає вибір іграшок. Старші дошкільники здатні пристосовувати для гри різні предмети-замінники, проявляючи при цьому неабияку винахідливість. Тому у групах для дітей старшого дошкільного віку не повинно бути великої кількості іграшок, адже їх надлишок приглушує інтерес дітей, обмежує можливості творчої уяви. Підводити дітей до розуміння того, що деякі предмети-замінники можна легко перетворити, педагог може у процесі гри. Скажімо, кольоровий папір легко можна розірвати на дрібні шматочки (салат), скрутити у трубочку (термометр), намалювати на ньому візерунок (скатертину, серветку, килимок). Кожна така іграшка цінна тим, що її робить сама дитина. Тому доречно б у кожній групі мати, наприклад, скриньку, а в ній різні коробочки, клаптики, палички, стрічки, бантики, шматочки хутра та інший матеріал, який може знадобитись у грі. Важливо, щоб іграшка-замінник нагадувала зображуваний предмет загальними контурами або якоюсь типовою властивістю, характерною деталлю.

Якщо молодші дошкільники зазвичай ознайомлюються із цими предметами з допомогою педагога, який показує способи гри з ними, послідовні дії, то старші діти уже самостійно використовують умовне ігрове середовище для розгортання сюжету, визначаючи при цьому свої ролі. Використовуючи предмети-замінники, діти виходять за рамки традиційних ігор і дедалі ширше відображають явища навколишньої дійсності.

Варто практикувати широке залучення вихованців до виготовлення атрибутів до різних ігор. Взагалі, добираючи матеріали та обладнання для закладу дошкільної освіти, варто орієнтуватися на загальну стратегічну лінію: матеріали та обладнання мають створювати оптимальну насиченість (не мало, але й не багато) цілісного, багатофункціонального середовища; від традиційних матеріалів, які не втратили своєї розвивальної цінності, не варто зовсім відмовлятися на користь «нового»; матеріали нового покоління слід добирати збалансовано, щоб середовище було співзвучним часу, мало педагогічну цінність; важливо враховувати статево-рольову специфіку і починаючи від 4-5 років вихованців забезпечувати середовищем як спільним так і специфічним для хлопчиків і дівчаток матеріалом; бажано уникати ігрових матеріа-

лів, які вносять у сюжетно-рольові ігри штампи, одноманітність, обмежують ігрову творчість. Такими небажаними є традиційні ігрові куточки для сюжетних ігор з незмінними темами й сюжетами; украй важливо забезпечити дітям вільний доступ до ігор та іграшок [5, с. 91].

Існують два класи творчих ігор, а саме: ігри, які виникають з ініціативи дитини; ігри, які виникають з ініціативи дорослих. Самодіяльні ігри найбільш яскраво представляють гру як форму практичних розмірковувань дитини над реальним життям. Саме такою і має бути провідна діяльність у дошкільнят [5, с. 113].

Щоб використати на добро всі навчальні, виховні та розвивальні можливості гри, треба насамперед виділити в розпорядку дня час, який діти зможуть присвятити улюбленому заняттю, знаючи, що їх не відриватимуть та не відволікатимуть від нього. Якщо ж з якихось важливих причин гру раптово доводиться припинити, варто подбати про логічне завершення її сюжету або дати дітям можливість продовжити її в інший час.

Неоціненний матеріал дають вихователі систематичні спостереження за грою. Особливо значущими для них є такі моменти: теми, які діти обирають для ігор найчастіше та які лишаються нереалізованими; чи доводять гравці задум до завершення; якщо ні, то що їм заважає; як складаються стосунки між вихованцями; чи виникають і на якому ґрунті конфлікти; як вони розв'язуються.

Розвиток гри відбувається поступово: від ознайомлювальної предметно-ігрової діяльності в ранньому віці до сюжетно-відображувальної, а згодом розвиненої сюжетно-рольової гри у старших дошкільнят. Кожний етап важливий і необхідний, потребує серйозного та вдумливого підходу з боку педагога, бо від того, наскільки ефективно діти засвоюють те, про що дізналися сьогодні, залежить опанування складнішого матеріалу завтра.

Уже на третьому році життя діти відрізняють ігрову дію від реальної, приймають уявну ситуацію і вільно діють у ній: годують, наприклад, ляльку з порожньої тарілки, набирають воду з уявного крана; освоюють ігрові дії: «я-поліцейський», «я вихователь». Пізніше ці ігрові дії починають об'єднуватися простим сюжетом, який відтворює нескладні ситуації з реального життя: «я кухар – готую обід», «я тато – йду на роботу» [6, с. 218].

Ігри, які моделюють відносини дорослих людей і вимагають взаємодії кількох партнерів, тобто сюжетно-рольові, стають доступними для більшості дошкільнят уже на

п'ятому році життя. Це – період розквіту сюжетно-рольової гри, якщо для цього створені необхідні умови.

Існують два протилежні й однаково хибні погляди на сюжетно-рольову гру: її або трактують як засіб для «самовиховання», і вихователь при цьому відмежовується від участі в ній, або друга крайність – організовують гру «за підготовленим сценарієм», коли її повністю регламентує дорослий (тема, задум, сюжет, розподіл ролей) [7, с. 42].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Із року в рік підвищується роль суспільного дошкільного виховання. Сьогодні воно виконує ряд соціальних функцій, які мають державне значення. Наші вихованці до моменту надходження в школу досягають високого рівня фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного розвитку.

Особистісні якості дитини формуються в активній діяльності, і перш за все в тій, що на кожному віковому етапі є провідною, визначає його інтереси, ставлення до дійсності, особливості взаємин з оточуючими людьми. У дошкільному віці такою провідною діяльністю є гра. Вже на ранніх і молодших вікових щаблях саме в грі діти мають найбільшу можливість бути самостійними, за своїм бажанням спілкуватися з однолітками, реалізовувати і поглиблювати свої знання та вміння. Чим старше стають діти, чим вище рівень їх загального розвитку і вихованості, тим більш значущою є педагогічна спрямованість гри на формування поведінки, взаємовідносин дітей, на виховання активної позиції.

Через гру дитина входить у світ дорослих, оволодіває духовними цінностями, засвоює попередній соціальний досвід. Можна вважати, що в грі дитина отримує перші уроки колективного мислення. Ця обставина має принципове значення, якщо прийняти до уваги, що майбутнє дитини пов'язане із суспільною корисною працею, найголовніша риса якого – спільне, колек-

тивне вирішення завдань, спрямованих на досягнення спільної мети.

Працюючи над даною темою, ми ще більше переконались у тому, що сюжетно-рольова гра-школа життєвого досвіду для малят. Виконуючи в ній різні ролі, діти не лише вчаться регулювати свої емоції та поведінку, взаємодіяти з іншими, імпровізують, проявляють творчість, а й пізнають світ професій, та застосовують набуті знання. Головне при цьому – мудре керівництво дорослого, який не втручається, а лише за потреби, м'яко спрямовує.

Список бібліографічних посилань

1. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дошкільнят у світлі вимог Базової програми. *Дошкільне виховання*. 2009. С. 4–5.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Науковий керівник: А. М. Богуш. Авт.: Богуш А.М., Беленька Г.В., Гавриш Н.В., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Міщик Л.І. Актуальність гендерного підходу в освіті. Київ, 2002. 185 с.
4. Котирло В.К., Титаренко Т.М. Роль дошкільного виховання в формуванні особистості. Київ: Знання, 1977. 48 с.
5. Карасьова К. Самодіяльні ігри дитини. Київ: Шкільний світ, 2011. 128 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры: монография. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
7. Михайленко Н.Я. Проблема дошкільної гри: психолого-педагогічний аспект. Київ, 2011. 226 с.

References

1. Burova, A.P. (2009). Organization of play activities of preschool children in the light of the requirements of the Basic program. *Preschool education*, 10: 4–5.
2. Bogush, A.M., Belenka, G.V., Gavrish, N.V., Shevchuk, A.S., Yakimenko, L.Y. (2012). Basic component of pre-school education. Kyiv: Publishing House, 26 p. (in Ukr.).
3. Mishchik, L.I. (2002). The relevance of the gender approach in education. Kyiv, 185 p. (in Ukr.).
4. Kotirilo, V.K. (1977). The role of preschool education in personality formation. Kyiv: Knowledge, 48 p. (in Rus.).
5. Karasyova, K. (2011). Amateur games of the child. Kyiv: School world, 128 p. (in Ukr.).
6. Elkonin, D.B. (1978). Psychology of the game. Moscow: Pedagogy, 304 p. (in Rus.).
7. Mikhailenko, N. Ya. (2011). The problem of preschool play: psychological and pedagogical aspect. Kyiv, 226 p. (in Ukr.).

BRYKUN Lyudmyla,

tutor of preschool educational institution 74 "Lisova Pisnya", Cherkasy

STORY-ROLE-PLAYING GAME AS ONE OF THE METHODS OF EARLY CAREER GUIDANCE

Summary. *Introduction.* Game is a leading activity of preschool children. Game plays a prominent role in the physical, moral, labor and aesthetic education of preschoolers. It activates the child, promotes his/her life tone, satisfies personal interests and social needs. Game is the life of a child in which he/she learns to know the world and see himself/herself in this world. If the role of the child in the game is huge, then in the future the child will try to occupy a high and better position in society.

Purpose. To consider and substantiate the organization of play activities in pre-school institutions through early career guidance in the game.

Methods. In the research theoretical and empirical methods are used.

Results. The personal qualities of the child are formed in active role game, and above all in the fact that at each age stage is the leading one, determines his interests, attitudes to reality, and peculiarities of relations with others. At preschool age, such a major activity is game. Already in the early and young ages, it is in the game that children have the greatest opportunity to be independent, at will to communicate with their peers, to realize and to deepen their knowledge and skills. The older the children become, the higher the level of their overall development and upbringing, the more significant is the pedagogical focus of the game on the formation of behavior, relationships of children, the upbringing of an active position.

Conclusion. Working on this topic, we are even more convinced that the story-role-playing game is a life experience for kids. Playing different roles in it, children not only learn to regulate their emotions and behavior, interact with others, improvise, show creativity, but also learn the world of professions, and apply the acquired knowledge. The key to this is the wise guidance of an

adult who does not interfere, but only when necessary, gently directs.

Keywords: *game, game activity, theatrical play, career guidance, early learning method.*

Одержано редакцією 21.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-246-251

ORCID 0000-0003-3932-1824

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія Сергіївна,

старша викладачка кафедри методик дошкільної та початкової освіти,

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

e-mail: youliana15@i.ua

УДК 373.2.014.5-044.247(045)

ІНТЕГРАЦІЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розкрито різні підходи до розуміння сутності поняття «інтеграція» та відображено основні тлумачення цього терміну у довідкових, словниково – енциклопедичних та педагогічних виданнях, наукових дослідженнях. На основі аналізу досліджень визначено фактори, сприятливі для реалізації інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти. Розглянуто умови та форми реалізації принципу інтеграції.

Ключові слова: інтеграція; інтеграційні процеси; дошкільна освіта; принцип інтеграції; умови; фактори.

Постановка проблеми. На сучасному етапі все більш виразно виявляється тенденція гуманізації в усіх сферах суспільства. Найбільшу потребу в цьому має сфера освіти й виховання. Дослідження останніх років в галузі людинознавства підтверджують, що головне призначення освіти полягає в тому, щоб створити умови для вільного розвитку творчо активної й моральної особистості. При цьому, як показав аналіз сучасних освітніх програм, в навчально-виховному процесі спостерігається протиріччя між раціональним (логічним) і емоційним (естетичним, духовно-моральним). Це зумовлює потребу в інтеграції змісту освіти, пошуку способу презентації ідеї цілісності й взаємозв'язку всіх досліджуваних явищ (природних, соціальних, культурних).

Стратегічні напрями розвитку сучасної освіти, передусім її першої ланки – дошкільної освіти, передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту, формування у дошкільнят цілісного системного світобачення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність даного дослідження й постійний науковий інтерес до проблеми інтеграції в сучасній освіті. Інтеграція є складним і багаторівневим явищем, тому велика кількість науковців досліджує цю проблему в різних аспектах. Сучасні погляди на проблему інтеграції змісту

освіти викладені у роботах: В. Андрущенко, В. Безрукової, Т. Браже, М. Прокоф'євої, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Іванчук, О. Мариновської, М. Арцишевської та інших.

Окремі питання вдосконалення вчення і виховання школярів з позицій міжпредметних зв'язків та інтеграції у навчанні й вихованні учнів, розглядалися у працях відомих педагогів-класиків; у роботах радянських науковців (І. Зверева, М. Данілова, В. Максимової, С. Баранова, Н. Скаткіна); вчених-психологів (Ю. Самаріна, Г. Вергеліса); учених-методистів (М. Львова, В. Горецького, Н. Светловської, Ю. Колігіна, Г. Напади) та ін.

З 90-х років ХХ ст. в Україні активно розвивається дидактичний аспект теорії інтеграції за такими напрямками: розробка методологічних засад проблеми інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергєєв); визначення особливостей інтеграційних процесів у професійно-технічній школі (Р. Гуревич, І. Зязюн, Б. Камінський, І. Козловська, Н. Ничкало, Б. Федоришин); окреслення сутності взаємозв'язків інтеграції та диференціації (В. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (В. Семиченко, Т. Яценко); структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничонаукової освіти (Б. Будний, В. Ільченко, А. Степанюк); проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Я. Собко, Н. Талауєва); інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький); формування системи знань шляхом запровадження інтегративних методів навчання (О. Джулай); інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у початковій професійній підготовці (Р. Собко); використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л. Дольнікова).

Мета статті полягає в узагальненні, уточненні та конкретизації сутності поняття «інтеграція», обґрунтуванні значення інтеграції в системі дошкільної освіти, основних факторів та умов її реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтеграція» має множинність визначень. Він розглядається у мовному, філософському, логічному, соціологічному, ґносеологічному та інших аспектах та означає об'єднання в єдине ціле будь-яких частин або елементів, визначається як процес або дія цього об'єднання.

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що «інтеграція - це об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [1, с. 500].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка інтеграція тлумачиться як поняття, що означає як стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [2, с. 229].

Автори соціолого – педагогічного словника визначають, що інтеграція – це сторона процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різномірних частин та елементів, а у ході процесів інтеграції в уже сформованій системі, або у новій системі, яка виникла з раніше незв'язних елементів, збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [3, с. 94].

У словнику-довіднику «Педагогіка вищої школи» дається визначення, що «інтеграція» – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [4, с. 130].

Учені І. Зверев, Г. Батуріна визначають інтеграцію як цілісність системи навчання. На думку І. Яковлєва, інтеграція – процес розвитку системи, у результаті чого виникає вища, головна інтегральна якість – цілісність, або органічна цілісність. Тобто, інтеграція виражає динаміку системи, а цілісність – результат руху [5, с. 16–19].

І. Козловська, Л. Загоруйко вбачають суть інтеграції не просто в об'єднанні, а у взаємопроникненні. Як стверджує І. Козловська, це таке взаємопроникнення одного об'єкта в структуру іншого, внаслідок якого виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями. Предметом інтеграції, зазначає дослідниця, можуть бути і компоненти імперичного рівня, і високі рівні систематизації знань [6, с. 52].

Як принцип навчання розглядає інтеграцію В. Радкіна. Вона вважає, що інтеграція базується на гармонійному об'єднанні знань на основі спільності науковості змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять і термінів [7, с. 61].

Отже, інтеграція розглядається науковцями як процес об'єднання, взаємопроникнення або стан відбудови, поповнення, відновлення в ціле раніше ізольованих частин.

І. Козловською проаналізовано основи дидактики у контексті інтеграції знань, послідовно розглянуто історико-філософські, загальнонаукові, логіко-ґносеологічні, дидактичні та методичні проблеми інтеграції в освіті, обґрунтовано методологічні та концептуальні засади інтеграції знань та дидактичну систему інтегративно-предметного навчання на основі законів та положень теорії дидактичної інтеграції. Підсумовуючи розрізнені розробки з проблеми інтеграції, дослідниця вводить поняття "інтегрологія" – галузь наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції [6].

У зарубіжній педагогіці проблема інтеграції у навчанні досліджувалася не менш ґрунтовно. Намагаючись класифікувати підходи до проблеми інтеграції, Г. Монахова пропонує використати такі: історичний, особистісний, соціальний, антропологічний, культурологічний [8, с. 52–55].

Багатоаспектність, багатоплановість проявів інтеграції в дійсності є початком у науковій літературі багатозначних, багаторакурсних її визначень, що мають здебільшого взаємодоповнюючий характер. Ось лише деякі з них:

– інтеграція – це «процес взаємопроникнення, ущільнення знання, що виявляється в єдності з протилежним йому процесом диференціації» [9, с. 128];

– інтеграція – «процес і результат взаємодії різних структурних елементів системи, що супроводжується укрупненням, узагальненням і ущільненням знань, а також створює гнучкі технології викладу і представлення навчального матеріалу» [10, с. 9];

– інтеграція – «повний, цільний, непорушений процес або дія, що має своїм результатом цілісність, об'єднання, з'єднання, відновлення єдності» [11, с. 181];

– інтеграція – це «взаємозв'язок наук і наукових знань, їхня взаємодія завдяки використанню спільних ідей, засобів, прийомів дослідження навколишньої дійсності, тобто ущільнення знань у постійно вдоско-

налюваних формах пізнання й вираження пізнаного» [12, с. 16];

– інтеграція наук полягає у «взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для низки наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ» [13, с. 95];

– інтеграція – «процес руху і розвитку певної системи, в якому число і інтенсивність взаємодій її елементів зростає, посилюється їхній взаємний зв'язок і зменшується їхня відносна самостійність» [14, с. 28];

– інтеграція в педагогіці – «цілеспрямовані шляхи встановлення і реалізації структурно-органічних зв'язків елементів педагогічної системи навколо професійної спрямованості студента, які забезпечують ефективне функціонування системи» [15, с. 7].

В словнику іншомовних слів зустрічаємо таке лаконічне означення інтеграція, – «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин» [16, с. 286].

У роботі С. Корнєєва описано три основні підходи до розуміння суті інтеграції: механічний – припускає зведення композиційних елементів до єдиного цілого і супроводжується зростанням їхньої узагальненості та комплексності; діалектичний – супроводжується пошуком загальних закономірностей і визнанням якісних відмінностей між інтегруючими складовими; додатковий – має на увазі єдність як необхідну умову відтворення цілісності за допомогою використання даних, що взаємно виключаються [17, с. 64–65].

Проблема визначення єдиної основи інтегративного процесу не залишається поза увагою науковців. Цілісне бачення цієї проблеми наведене у роботі М. Чапаєва [18, с. 80], який розглядає проблему основ педагогічної інтеграції у двох ракурсах: як передумову існування і здійснення інтеграційних процесів у педагогіці (педагогічна діяльність, система педагогічного знання) та як засіб їхнього пояснення (філософські, загальнонаукові, частково наукові, конкретно наукові). М. Чапаєв розробив культурно-генетичний підхід до виявлення генетичної основи педагогічної інтеграції. Він доводить, що нею є стосунки, які здавна склались між педагогікою і технікою та відповідними знаннями.

Виділяючи три рівні педагогічної інтеграції, Ю. Тюнников дає їм пояснення, взявши за основу характер змін у змісті навчального предмета [19, с. 19–22]: низький рівень (зміни в змісті мають частковий характер, нові елементи слабо пов'язані між собою та легко замінюються іншими,

структура змісту не зазнає змін, але з'являються нові "вузли", які утворені комплексними поняттями), середній рівень (комплексування: в змісті з'являються нові зв'язки, елементи мають інтегрований характер) та високий рівень (цілісності: змінюється старий зміст та синтезується з принципово новим змістом).

І. Козловська у роботі «Проблема виділення рівнів інтеграції знань у дидактиці» [20, с. 9–19] зазначає, що виділення рівнів інтеграції відповідає операції поділу поняття у формальній логіці і вимагає чіткого виділення ознаки, за якою проводиться поділ. На її думку, такими ознаками доцільно обрати: кількість елементів, що інтегруються; ступінь взаємозв'язку між елементами інтеграції; ступінь розмитості (нечіткості) понять, що інтегруються. Виходячи з такого вибору ознак, «можливі три варіанти виділення рівнів інтеграції:

а) за ознакою кількості елементів, що інтегруються: перший рівень – мікроінтеграція (за незначної кількості елементів); другий рівень – мезоінтеграція (за оптимальної кількості елементів); третій рівень – макроінтеграція – за значної кількості елементів, яка вимагає їх додаткового групування);

б) за ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами, що інтегруються: перший рівень – міжпредметні зв'язки (незначний взаємозв'язок); другий рівень – системна інтеграція (оптимальна сила взаємозв'язку, що зумовлює формування інтегративних систем, зокрема інтегративних курсів); третій рівень – метаінтеграція (групування елементів у підсистеми із сильними зв'язками, а цих підсистем – у метасистему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу метапредметів;

в) за ознакою розмитості (нечіткості) елементів, що інтегруються: перший рівень – корпускулярна інтеграція (елементи мають чіткі межі чи значення і взаємодіють як частинки) та другий рівень – хвильова інтеграція (елементи не мають чітких меж і взаємодіють за правилами накладання хвиль)» [20, с. 7–12].

«Енциклопедія освіти» визначає інтегрований підхід в освіті як підхід, який веде до інтеграції змісту, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, і результатом застосування якого в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів: про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми. Інтегрований підхід є стрижневим і відображає реалізацію ідей взаємозв'язку і взаємодії в будь-якому з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи інших цілей і завдань освіти, що веде до підвищення рівня його цілісності.

З'ясуємо основні фактори та умови здійснення інтеграції в системі дошкільної освіти. Для системи дошкільної освіти характерна одностайна позитивна позиція прийняття як життєвої необхідності провадження інтеграційних процесів у практику роботи дошкільних закладів (А. Богуш, Г. Беленька, О. Кононко, К. Крутий, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко та ін.). Крім того, доцільність реалізації принципу інтеграції в дошкільній освіті пояснюється синкретичною природою дитини дошкільного віку, яка у власному пізнанні світу «йде одночасно у різних напрямках» і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів.

Психологи, фізіологи, педагоги, аналізуючи пізнавальну сферу дошкільника, відзначають цілісність дитячої психіки, вказують на синкретизм дитячих уявлень про світ як основну якість дитячого мислення, зокрема особливості розвитку здатності до узагальнення у дошкільнят (Л. Венгер, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.), у той же час глобальність та слабку диференційованість психічних процесів (А. Виготський, Е. Клапаред, К. Коффка, Ж. Піаже); і в цілому характерне для дошкільників домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М. Поддьяков, О. Поддьяков).

Серед позитивних факторів, сприятливих для реалізації інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти, можна відзначити наявність величезних природних можливостей в розвитку інтелекту дитини, які, на жаль, недостатньо використовуються у традиційному навчанні та визначеність певною мірою інтеграційного змісту дошкільної освіти, що відображено в концептуальному документі Базовий компонент дошкільної освіти, а також певний стихійний досвід проведення інтегрованих занять вихователями, які зацікавлені в опануванні відповідної методики. Успішно розв'язувати ці завдання можна тільки з урахуванням особливостей, зумовлених специфікою віку і характерними для нього видами посильної і захоплюючої діяльності, їх розумним сполучанням. Несформованість інтелектуально-логічної сфери дітей цього віку потребує поступового, поелементного розвитку, а чуттєвість і емоційне сприйняття визначають вимоги до психологічного клімату, емоційної атмосфери, в якій відбувається цей розвиток.

Сучасна дидактика вимагає цілісного технологічного підходу. Це підтверджує і висловлювання відомого психолога Д. Ельконіна, який розмірковував про вимоги до навчально-виховного процесу в суміжній

ланці – початковій освіті: «У дійсності сьогодні необхідно не просто вдосконалювати зміст, форми, методи і засоби навчання, а потрібна докорінна зміна самої шкільної технології ... саме технології, а не техніки, розуміючи під першою внутрішню організацію програмового навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню, принципів та способів побудови процесу опанування цього матеріалу» [21].

Зазначеним вимогам відповідає інтегрований підхід щодо організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Його реалізація дає змогу, не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання і принципового оновлення структури і характеру занять. Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості вихователів і дітей. Окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу втілені в широку практику роботи дошкільних закладів, проте, на жаль, переважно лише у вигляді інтегрованих занять.

Сучасні дослідження показали, що інтеграція можлива при виконанні трьох умов:

1. Об'єкти дослідження повинні збігатися або бути близькими.
2. В інтегрованих предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження.
3. Інтегровані предмети будуються на загальних закономірностях, загальних теоретичних концепціях.

У практиці дошкільної освіти принцип інтеграції реалізується через:

- інтеграцію змісту дошкільної освіти (інтеграцію змісту різних освітніх ліній і специфічних видів діяльності дітей з опанування освітніх ліній);
- інтегративні якості особистості дитини як результат дошкільної освіти, а також основа й єдині цільові орієнтири базової культури дитини дошкільного віку;
- інтеграцію різних типів організацій (дошкільної, загальної, додаткової освіти, соціокультурних центрів, бібліотек, клубів) і груп дітей дошкільного віку, які надають різні можливості для розвитку дітей та забезпечують позитивну соціалізацію дошкільників.

Подальший розвиток цього принципу буде сприяти створенню інтегрального освітнього середовища. Під інтеграцією змісту дошкільної освіти розуміється стан (або процес, що веде до такого стану) єдності, взаємопроникнення і взаємодії окремих освітніх ліній, що забезпечує цілісність освітнього процесу. До форм реалізації

принципу інтеграції можна віднести: інтеграцію на рівні змісту та завдань психолого-педагогічної роботи; інтеграцію організації та оптимізації освітнього процесу; інтеграцію видів дитячої діяльності.

Впроваджуючи інтеграцію в освітній процес ЗДО, необхідно враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку: поведінка і діяльність дошкільника є «ще недостатньо диференційоване ціле» (Л. Виготський); «схоплювання» цілого раніше частин, дозволяє індивіду (в дитячому віці) «відразу», інтегрально бачити предмети очима всіх людей ... » (В. Давидов); «перш ніж знання про цілісність світу буде оформлено в системі теоретичних понять дитини, вона повинна відтворити рухливий інтегральний образ дійсності на рівні уяви» (В. Давидов, В. Кудрявцева).

Основні види діяльності дітей дошкільного віку – ігрова, комунікативна, пізнавально-дослідницька, сприйняття художньої літератури та фольклору, самообслуговування та побутова праця, конструювання, образотворча, музична, рухова – є також системоутворюючим фактором інтеграції. Діяльність як психологічна основа інтеграції здатна об'єднувати в собі розрізнені компоненти й бути їх інтегратором, який дає основу для появи нового освітнього продукту, в створення якого включені і діти, і педагоги, і батьки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Всебічне вивчення проблеми інтеграції в освіті підтвердило її значимість й позитивний вплив на педагогічний процес, що виразилося в прагненні до розвитку сучасної особистості, яка володіє системним мисленням, здатністю до усвідомленого аналізу своєї діяльності, власних дій в нових умовах, а також опануванні нових знань і умінь. Основним напрямком впровадження інтеграційних процесів в практику дошкільної освіти є інтеграція змісту освітнього процесу.

Теоретичне обґрунтування взаємодії та впровадження в практику програм комплексного розвитку дитини було й залишається найважливішим завданням педагогіки. На особливу увагу в цьому заслуговує дошкільний вік, так як саме в цей період дитинства закладаються основи майбутньої особистості, формується ставлення до оточуючого світу.

Список бібліографічних посилань

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [укладач і голов. ред. Бусел В.Т.]. Київ; Ірпін: Перун, 2005. 1728 с.
2. Педагогічний словник [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д.]. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
3. Соціолого-педагогічний словник [укл. С.У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред В.В.Радула]. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.
4. Педагогіка вищої школи: словник-довідник [упор. О.О. Фунтікова]. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2007. 404 с.
5. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Ленинград: Изд-во АГУ, 1987. 126 с.
6. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія. Львів: Світ, 1999. 301 с.
7. Радкін В.Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного у-ту ім. І. Франка*. 2005. №21. С.61–64.
8. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 52–55.
9. Кошкина И.В. Интеграция предметно-содержательной информации на модульной основе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 1998. 175 с.
10. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального обучения в профтехучилищах: теорет.- методол. аспект. Томск: Изд-во Томского университета, 1988. 221 с.
11. *Философский энциклопедический словарь* [Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др.]. М.: ИНФРА-М, 1997. 575 с.
12. Федосеев П.Н. Философия и интеграция знания. *Вопросы философии*. 1987. № 7. С. 16–30.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
14. Павлишин Г. Интеграция – дифференциация – прогресс. *Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс* [Под ред. М.А. Розова]. М.: Изд-во МГУ, 1989. С. 27–42.
15. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 1999. 365 с.
16. Словник іншомовних слів [За ред. О.С. Мельничука]. Київ, 1974. 776 с.
17. Корнеев С.И. Интеграция содержания общего и профессионального образования в условиях профильной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2004. 223 с.
18. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1998. 562 с.
19. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ [Сост. Ю.С. Тюнников]. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. 46 с.
20. Козловська І.М. Проблема визначення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. №4. С. 9–19.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Международ. пед. акад., 1995. 224 с.

References

1. A great explanatory dictionary of modern Ukrainian (2005). Kyiv. 1728 p. (in Ukr.).
2. Pedagogical Dictionary (2001). In M.D. Yarmachenko (ed.). Kyiv: Pedagogical Thought. 516 p.
3. Sociologist-pedagogical dictionary (2004). In S.U. Goncharenko, V.V. Radul, M.M. Dubinka and others (Comp.). Kyiv: ExOb. 304 p.
4. Higher Education Pedagogy: Dictionary (2007). Handbook. Zaporizhzhia: State University of Ukraine. 404 p.
5. Yakovlev, I.P. (1987) Integration of higher education with science and production. Lviv: Publisher, 126 p. (in Ukr.).
6. Kozlovskaya I.M. (1999) Theoretical and methodological aspects of the integration of students' knowledge of vocational schools: didactic foundations. Lviv. 301 p. (in Ukr.)
7. Radkin, V.F. (2005) An Integrative Approach as a Principle for Organizing the Professional Training of Future Teachers. *Bulletin of Zhytomyr State University. I. Franko*. 21: 61–64.

8. Monakhova, G.A. (1997) Education as a working field of integration. *Pedagogy*. 52–55.
9. Koshkina, I.V. (1998) Integration of content-based information on a modular basis (PhD Dissertation). St. Petersburg. 175 p.
10. Berulava, M.N. (1988) Integration of the content of general and professional training in vocational schools: Theoretical method. Tomsk: Publishing House of Tomsk University, 221 p.
11. Philosophical Encyclopedic Dictionary (1997) In E.F. Gubsky et al (Ed.). Moscow: INFRA-M., 575 p.
12. Fedoseev, P.N. (1987) Philosophy and the integration of knowledge. *Questions of philosophy*, 7: 16–30.
13. Goncharenko, S. (1997) Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv. 374 p. (in Ukr.).
14. Paveltsig, G. (1989) Integration – differentiation – progress. *Integrative tendencies in the modern world and social progress*. Moscow. 27–42.
15. Nyudurmagomedov, A.N. (1999). Integration Processes in pedagogical education (Doctor Science Dissertation). Rostov-on-Don. 365 p.
16. Dictionary of foreign words (1974). In O.S. Melnychuk (Ed.). Kyiv. 776 p. (in Ukr.).
17. Korneev, S.I. (2004). Integration of General and Professional Education Content in the Profile School (PhD Dissertation). St. Petersburg. 223 p.
18. Chapayev, N.K. (1998). Structure and content of theoretical and methodological support of pedagogical integration (Doctor Science Dissertation). Ekaterinburg, 562 p.
19. Methods for identifying and describing integrative processes in the educational and educational work of institutions of secondary vocational education rural vocational technical schools (1986). Moscow. Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. 46 p.
20. Kozlovskaya, I.M. (2007). The problem of determining the levels of integration in modern didactics. *Pedagogy and psychology of vocational education*. 9–19.
21. Elkonin, D.B. (1995). Selected Psychological Works: Problems of Age and Educational Psychology. Moscow: Publishing House of the International Pedagogical Academy. 224 p.

KOTELIANETS Julia,

Senior Lecturer of Preschool and Primary Education Department,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine

INTEGRATION IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Summary. Different approaches to understanding the essence of the concept of "integration" are revealed and the basic interpretations of this term are presented in reference books, encyclopedias and pedagogical publications, scientific researches. Based on the analysis of the research, the factors favorable for the implementation of integration processes in the preschool education system were identified. Psychologists, physiologists, educators, analyzing the cognitive sphere of the preschooler, note the integrity of the child's psyche, point to the syncretism of children's perceptions of the world as the basic quality of children's thinking, in particular, the development of the ability to generalize to preschoolers, while at the same time globalization and weak processes; and in general, the domination of the preschoolers' processes of integration (syntheses) over the processes of differentiation (analysis).

Among the positive factors that contribute to the implementation of integration processes in the preschool education system are the presence of enormous natural opportunities in the development of the child's intelligence and the certainty of the integration content of the preschool education, which is reflected in the conceptual document Basic component of preschool education, as well as experience classes of tutors who are interested in mastering the appropriate methodology. Successful

completion of these tasks can only take into account the peculiarities caused by the specificity of the age and the types of feasible and exciting activities, their intelligent combination. Children's of this age unformed intellectual and logical sphere requires gradual, elemental development, and sensuality and emotional perception determine the requirements for the psychological climate, emotional atmosphere in which this development occurs.

The main activities of children of preschool age are games, communicative, cognitive and research activities, perception of literature and folklore, self-care and domestic work, design, visual, musical, motor - are also a system-forming factor of integration. Activity as the psychological basis of integration can integrate the disparate components and be their integrator, which provides the basis for the emergence of a new educational product, which children, educators and parents are included.

Keywords: integration; integration processes; preschool education; the principle of integration; conditions; factors.

Одержано редакцію 19.01.2020
Прийнято до публікації 08.02.2020

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-251-256
ORCID 0000-0003-2448-0689

ВЕЛИЧКО Оксана Миколаївна,

вихователька дошкільного навчального закладу (ясла-садок) санаторного типу № 74
«Лісова пісня» Черкаської міської ради
e-mail: lisova_pisnya@ukr.net

УДК 373.2.048.4(045)

ПРОФОРІЕНТАЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено засади профорієнтаційної роботи з дітьми дошкільного віку через працю дорослих. Ознайомлення з працею дорослих і виховання поваги до неї – один із способів формування у дітей працьовитості, позитивного ставлення до праці та до трудівників. Ознайомлюючи дітей із працею дорослих, ми маємо можливість повідомити їм конкретні завдання про працю, сформулювати певні уявлен-

ня про неї і на цій основі виховувати почуття поваги до праці дорослих, навчити цінити працю, пробудити в дітей інтерес і любов до неї, викликати прагнення до трудової діяльності, бажання працювати сумлінно, старанно.

Ключові слова: праця дорослих; професія; профорієнтаційна робота; методи; прийоми та форми профорієнтаційної роботи.

Постановка проблеми. Дошкільний вік – період, коли у дитини формуються уявлення про навколишній світ, оточуючих, а також явища суспільного життя. Дошкільнята мають засвоїти багато правил людського життя. Для того, щоб чогось навчитися, діти дошкільного віку граються. Для ознайомлення дітей з працею дорослих використовуються найрізноманітніші методи, а саме: спостереження за працею дорослих, екскурсії, бесіди, читання художніх творів, розгляд картин, демонстрування діафільмів, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, участь дітей у праці дорослих.

Рання профорієнтація – це виявлення нахилів, інтересів, зацікавлень дітей тим чи іншим предметом, видом трудової діяльності дітей з метою подальшої професійної орієнтації.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати процес ранньої профорієнтації дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період дошкільного дитинства діти виявляють зацікавлення до професій дорослих, у грі й побуті виникає бажання наслідувати старших, діти прагнуть зробити щось самі, усвідомлюють користь своїх дій, виявляють бережне ставлення до праці дорослих. Усе це дає можливість обрати дитині свій шлях в майбутньому, адже дитина, яка прийшла сьогодні в дитячий садок, – це майбутній трудівник, активний учасник грандіозних звершень, що відбуваються в нашій країні [1].

Вибір професії – чи не найголовніший чинник того, як складеться подальше життя та як ти будеш себе почувати. Адже всім хочеться не лише заробляти гроші, але й реалізувати свій потенціал та отримувати справжнє задоволення від своєї діяльності [2].

Професія – це вид праці, діяльності, самоствердження людини, у перекладі з латинської означає «оголошую свою справу». Це поняття характеризує категорію людей, які займаються певним видом трудової діяльності [3].

У віці 3–4 років ефективно використовується психодіагностика, анкетування, тестування з метою виявлення здібностей вихованців.

На 4–6-му роках життя відбуваються подальші зміни у фізичному, психічному, соціальному розвитку дитини. В період старшого дошкільного віку закладаються передумови майбутньої праці:

- поглиблюється мотивація трудових до-ручень;
- формуються уявлення про працю людей, їх професії;

- формуються певні уявлення про працю і на цій основі виховуються почуття поваги до праці дорослих;

- діти вчаться цінувати працю;

- з'являються прагнення до трудової діяльності та здатність самостійно ставити мету діяльності;

- формуються деякі особистісні якості – працелюбність, наполегливість, старанність.

Проведення інтегрованих занять, організація ігрової діяльності та професійне інформування розширює кругозір дітей, знайомить з цікавими людьми, які досягли успіху у житті, розповідаючи про їхні професії та хобі [4].

Знання про професії діти отримують від батьків, вихователів, старших братів і сестер, бабусь і дідусів, однолітків, із власних спостережень, за допомогою засобів масової інформації. Засвоєння малюками певних знань про працю дорослих, різноманітні професії стимулює виникнення у них нового типу поведінки, опосередкованої уявленнями про трудові і суспільні функції людей, про ставлення до праці, одне до одного.

Старші дошкільники знайомі з різноманітними видами праці: виробнича, сільськогосподарська, у сфері обслуговування тощо. Загалом у переліку професій дошкільники виокремлюють приблизно 90 їх найменувань. Та це не означає, що про кожен професію вони мають вичерпні уявлення [5].

Найпопулярніші серед дошкільників професії системи «людина-техніка», передусім – водій різноманітних видів транспорту, будівельні спеціальності (зварювальник, кранівник, бульдозерист, екскаваторник, столяр, слюсар, муляр); військові (льотчик, танкіст, ракетник, вертолітник, космонавт); різноманітні робітничі професії (вантажник, кочегар, гірник, ткаля, оптик, полірувальник, поліграфіст) тощо. Досить привабливі для них професії системи «людина-людина», як лікар, вихователь, няня, музичний керівник, учитель, продавець, кухар, медсестра, міліціонер. Добре відомі дітям професії системи «людина-природа»: садівник, дресирувальник, хлібороб, рибалка тощо. Небагато прихильників мають професії системи «людина-художній образ», наприклад актор, письменник, скульптор. Однак у цій системі популярні серед дітей професії циркача, балерини, музиканта [6].

Уявлення дітей про професії мають суттєві статеві відмінності. Дівчатка віддають перевагу професіям системи «людина-людина», хлопчики – системи «людина-техніка», військовим спеціальностям. Вони

частіше, ніж дівчатка, називають професії системи «людина-природа» і «людина-художній образ», тобто є носіями ширшої інформації про професії [7].

За даними А.Н. Белоус, діти старшого дошкільного віку можуть назвати 4–15 професій, які вони зустрічали у своєму досвіді. Зокрема, хлопчики краще обізнані із традиційно «чоловічими» професіями: військовими (льотчик, танкіст, ракетник), спеціальностями, пов'язаними з роботою на різних видах транспорту, на сільськогосподарських машинах, з будівництвом (каменяр, будівельник, зварювальник, кранівник, бульдозерист, екскаваторник). Дівчатка частіше називають «жіночі» професії вихователя, вчителя, лікаря, медсестри, перукаря, музичного працівника, продавця [8].

Для ознайомлення дітей з різноманітними сучасними спеціальностями, ми застосовуємо чимало форм та методів профорієнтаційної роботи. До них належать: профорієнтаційна бесіда; розповідь; сюжетно-рольова гра; наочні методи роботи (спостереження натуральних об'єктів і розгляд зображень об'єктів); заняття; пояснення; перегляд і обговорення казок, фільмів, телепередач профорієнтаційного змісту, тематичні розваги.

До форм профорієнтаційної роботи належать: індивідуальні заняття; конкурси; розваги; показ фотомонтажів про професії; участь у гуртках; знайомство дітей із спеціальностями оточуючих їх людей.

У роботі з дітьми важливий пріоритет принципу активності, за якого кожен дошкільник є активним суб'єктом життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом і особливим сприйняттям навколишнього світу. Організуючи освітній процес, необхідно використовувати різні засоби й форми роботи, постійно змінювати види діяльності, що стимулює пізнавальну активність дітей.

Дуже важливим у ранній профорієнтації дошкільників є розвиток емоційної сфери, формування оптимістичної життєвої позиції, позитивного світогляду та здатності до рефлексії. Діти мають розуміти свої права і обов'язки. Розв'язанню цих завдань сприяє проведення економічних ярмарків, до участі у яких ми запрошуємо працівників банківської сфери, податкової інспекції, міського управління юстиції. Участь у таких заходах створює умови для виховання креативності й творчих здібностей, діти вчаться бути комунікабельними, впевненими в собі.

Професійно-рольові ігри дозволяють активізувати вміння та навички успішного самовизначення дошкільнят. Під профе-

сійно-рольовою грою ми розуміємо сюжетно-рольову гру, яка характеризується наявністю певної професійної теми, в якій імітується виробнича ситуація, виникає емоційна професійна ідентифікація.

Саме гра є першим штурвалом у руках дитини. За допомогою неї дитина відкриває у собі якості для певної професії.

Видатний педагог В. Сухомлинський писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. 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. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [9, с. 253].

У процесі ознайомлення дітей з професіями, гра є дуже важливим і складним компонентом. Вона потребує, щоб дитина яка грається віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра постійно стає напруженою працею і через зусилля веде до задоволення [10]. Саме під час процесу гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться, пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Провідним видом діяльності дошкільників є гра. Зрозуміло, що дитині мало знати про професію, в неї потрібно пограти. Саме в процесі сюжетно-рольової гри діти відтворюють дії дорослих і відносини між ними, відображають зміст діяльності представників різних професій (лікаря, будівельника, водія, перукаря тощо).

Значний інтерес діти виявляють до настільно-друкованих ігор, як-от: «Збери професію», «Чого не вистачає?», «Вкладиші», де найпростіше завдання – знаходження серед різних картинок двох абсолютно однакових – поступово ускладнюється: діти мають об'єднати картинки не лише за зовнішніми ознаками, а й за змістом. Так, у іграх «Що потрібно лікарю?», «Що є в магазині?», «Що потрібно банкіру?» діти добирають картинки за спільною ознакою і встановлюють зв'язок між предметами.

Театралізована гра відіграє провідну роль у профорієнтаційній роботі з дітьми дошкільного віку. Театралізована гра – гра, в якій діти обіграють сюжет з літературного джерела. Своєрідність даного виду ігор полягає в тому, що діти беруть ролі і відтворюють їх у тій послідовності, в якій вони дані у творі. Це творча гра, так як дитина передає образ по-своєму [10].

З метою знайомства дітей з професіями і діяльністю дорослих для драматизації підбираються невеликі твори.

Важливу роль у роботі з профорієнтації відіграють дидактичні ігри. Спільно з дітьми вихователі розігрують інсценівки, навчаючи дошкільників правильно поводитися у певних ситуаціях, створювати художні образи за темами. Також діти граються з ляльками, вдягненими в спеціальний одяг людей різних професій. Ігрові дії дають змогу з'ясувати, для чого людині тієї чи тієї професії потрібні певні елементи одягу. Навіщо будівельнику каска? Навіщо шахтарю каска з ліхтариком? Навіщо кухареві фартух і ковпак? Навіщо космонавту скафандр тощо.

Дидактична гра – це практична групова справа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку.

Значення дидактичних ігор – сприяти засвоєнню, зміцненню у дітей знань, умінь, розвиток розумових здібностей. Дидактична гра є засобом всебічного розвитку дитини.

Зміст ігор формує правильне ставлення до предметів навколишнього світу, до природи. Систематизує і поглиблює знання про Батьківщину, людей різних професій і національностей.

Дидактична гра розвиває мову дітей; поповнює і активізує словник дитини; формує правильну вимову, розвиває зв'язне мовлення. Дидактична задача – основний елемент дидактичної гри – визначається метою виховного і навчального впливу. Дидактичні завдання різноманітні: ознайомлення з навколишнім світом, знайомство з природою, знайомство з професіями дорослих, з побутом людей.

Змістом дидактичної гри є навколишня дійсність, тобто, природа, люди, їхні взаємини, праця. У дошкільній педагогіці дидактичні ігри поділяються на три основних види: 1) ігри з предметами; 2) настільно-друковані ігри; 3) словесні ігри.

Ігри з предметами. Використовуються іграшки і реальні предмети, граючи з ними, діти вчаться порівнювати, встановлювати схожість і відмінності предметів.

Для вирішення дидактичної задачі – знайомство з професіями дорослих, мною використовуються такі ігри з предметами: «Збери набір перукаря» (іграшкові ножиці, гребінці, фен, лак, бігуді – діти вибирають з безлічі різноманітних предметів). «Будівельник» (з безлічі предметів діти вибирають ті, що можна побачити на будівництві – іграшкові – цеглинка, кран, трактор). Також діти взаємодіють з ляльками, на яких

одягу людей різних професій. Граючи з ними, діти аналізують, і роблять висновки для чого людині тій чи іншій професії потрібен даний вид одягу. Наприклад: Навіщо будівельнику каска? Кухареві фартух і ковпак?

Настільно-друковані ігри. Види настільно-друкованих ігор:

1. Підбір картинок по парам. Найпростіше завдання у цій грі це перебування серед різних картинок двох абсолютно однакових. Поступово завдання ускладнюється. Дитина об'єднує картинки не тільки за зовнішніми ознаками, а й за змістом. Наприклад, дані 3 картинки із зображенням Айболита, на одній з них немає в руках доктора портфеля, діти повинні вибрати дві інші картинки.

2. Підбір картинок за спільною ознакою. Встановлюється зв'язок між предметами. Наприклад, «Що потрібно лікарю?», «Що потрібно перукаря?», «Що є в магазині», і т.д. Діти підбирають картинки з відповідними предметами.

3. Запам'ятовування складу, кількості розташування картинок. Наприклад, у грі «Відгадай, яку картинку сховали?» Діти повинні запам'ятати зміст картинок, а потім назвати ту, яку приберуть зі столу. Даний вид ефективно сприяє розвитку пам'яті.

4. Складання розрізних картинок і кубиків. Для вирішення дидактичної задачі – знайомство з професіями дорослих, дані картинки можуть бути на теми різноманітних професій. Даний вид ефективно сприяє розвитку у дітей логічного мислення.

5. Опис, розповідь пір картинці з показом дій, рухів. Завдання: розвиток мовлення дітей, уяви, творчості. Наприклад, гра «Відгадай, хто це?» Дитина зображує звук і рух задуманого.

Словесні ігри. Побудовані на словах і діях, що грають. У таких іграх, діти вчаться, спираючись на наявні уявлення про предмети, поглиблювати знання про них, тому що в таких іграх потрібно використовувати набуті раніше знання. Діти самостійно вирішують різноманітні розумові завдання. Описують предмети, відгадують за описом, знаходять ознаки подібності та відмінності, групують предмети за різними ознаками [10].

Таким чином, гра є найважливішим засобом розвитку, навчання та виховання дошкільнят. І є невід'ємним засобом знайомства дітей з професіями дорослих.

У формуванні профорієнтації дітей важливу роль відіграє читання художніх творів. Своєю емоційністю, образністю, жвавістю дитяча книжка заряджає дітей ентузіазмом, формує ціннісне ставлення до

праці, пробуджує інтерес, бажання наслідувати персонажів літературних творів, подібно до них старанно працювати. Як підсумок засвоєння змісту прочитаних творів проводять з дітьми театралізовані ігри. Особливе задоволення і радість дарують дошкільникам театралізовані вистави, де діти є і акторами, і глядачами. Така нетрадиційна форма роботи з профорієнтації дає змогу активізувати навіть сором'язливих і невпевнених у собі дітей, розкрити їх потенціал.

Велику роль у формуванні правильних уявлень про працю відіграє сім'я, вона найбільше сприяє трудовому вихованню дітей. Діти спостерігають за роботою батьків, інших родичів, бачать, як вони цікавляться справами один одного, їх взаємодопомогу [11].

Дорослі мають ознайомити дітей з різноманітним світом професій, здійснюючи це плановірно і послідовно. Знання слід надавати в певній системі: назва професії, її значення для довкілля, суспільства, трудові дії, спеціальний одяг і обладнання, необхідні професійні якості.

Значну роль у виборі професії відіграє темперамент. Від нього залежить вплив на діяльність різних психічних станів, викликаних неприємною обстановкою, емоційними факторами. Люди холеричного темпераменту більше придатні для активної ризикованої діяльності, сангвініки – для організаторської, меланхоліки – для творчої діяльності в науці й мистецтві, флегматики – для плановісної, неквапливої й плідної діяльності. Далеко не останню позицію у професійному самовизначенні займають характер та самооцінка особистості.

У цілому комплекс педагогічних умов, які впливають на формування уявлень про сучасні професії дорослих у дітей дошкільного віку, можна визначити так:

1. Підбір та ознайомлення дітей з інформацією про особливості професій дорослих, враховуючи психологічні (вікові) та індивідуальні особливості дітей.

2. Структурність та плановісність використання розробленої методики ознайомлення дітей з професіями дорослих.

3. Наявність матеріальної бази (розвивального середовища) під час формування уявлення про сучасні професії дорослих у дітей.

4. Співпраця сім'ї і дошкільного навчального закладу щодо ознайомлення дітей зі світом професій.

Схарактеризовуючи профорієнтаційну роботу з дітьми дошкільного віку, можемо зазначити, що основними способами формування психологічної готовності дошкільника до праці є ознайомлення його з пра-

цею дорослих, результатами якої є організація відповідно до їх вікових та індивідуальних можливостей трудової діяльності. Зміст і методи щодо формування уявлень про професії у дитячому садку обумовлюються програмою навчально-виховної роботи, досить важливу роль у такому формуванні відіграє сім'я яка являється сукупністю найперших уявлень про професії у дітей та про цінність людської праці.

Знайомство дошкільників з професіями не тільки розширяє загальну обізнаність про навколишній світ та кругозір дітей, але й формує у них певний елементарний досвід професійних дій, й таким чином сприяє ранній професійній орієнтації. При розробці змісту, форм і методів роботи з ранньої профорієнтації беруться до уваги дидактичні принципи: систематичність, послідовність, доступність, науковість, наочність, наступність. В роботі щодо реалізації даного напрямку доводиться стикатися з певними складностями, адже профорієнтація дошкільників – це новий, маловивчений напрямок в дошкільному вихованні.

Крім того, профорієнтація – це найефективніший засіб збільшення авторитету батьків в очах дитини. З перших днів від народження дитини батьки виношують сподівання, що вона виросте гармонійною особистістю, успішним спеціалістом, продовжить їх справу чи реалізує здібності та вміння у самостійно обраній сфері діяльності. Намагаючись виховати її цілеспрямованою, працелюбною, здатною долати труднощі на шляху до мети, вони покладають сподівання і на досвід дошкільних установ.

Відчутно впливає на формування у дітей прагнення працювати емоційне ставлення дорослого до виконуваної роботи. З раннього віку діти повинні бачити приклад раціонально організованої праці, оволодівати культурою праці: вмінням ставити мету (спочатку з допомогою дорослого, потім – самостійно), планувати й організовувати роботу, використовувати обладнання, послідовно здійснювати раціональні трудові дії, підтримувати порядок на робочому місці тощо.

Виховна ефективність ознайомлення з працею дорослих залежить від ефективності процесу спостереження, від того, на які аспекти праці дорослих спрямована увага дітей. Самі вони зацікавлюються передусім зовнішніми виявами процесу праці: послідовністю операцій, предметами, знаряддями праці тощо.

Слід зазначити те, що ігрова діяльність необхідна, вона відкриває широкі можливості для навчання дошкільників, а головне надає ранню профорієнтаційну підготовку. Важливо пам'ятати, що кожна дитина індивідуальна, вона має свій характер та його риси.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, гра – інструмент, яким дошкільник керується в створенні уявлень про певну професію. Програючи у грі всі моменти професії у дитини виникає симпатія до неї, що в подальшому створює шлях для успішної реалізації себе у цьому виді діяльності. Ми бачимо, що профорієнтація – це не одноразова акція, яка проводиться у випускних класах шкіл, а систематична робота з дітьми та молоддю.

Ми бачимо, що у суспільстві дедалі зростає рівень вимог щодо професіоналізму та фахової підготовки спеціалістів. Життя вимагає від людини вміння орієнтуватися в навколишньому світі, шукати інформацію, бути компетентним в обраній справі, працювати в команді, приймати нестандартні рішення. Тому профорієнтація мусить стати повноцінним навчальним курсом, який молодь буде вивчати протягом свого становлення: від дитячого садка до професійно-технічного чи вищого навчального закладу. Освіта не лише озброює сумою знань чи виховує певні навички, але й «відкриває людині саму себе», виявляє й розвиває її здібності, генетичні задатки, формує потреби й інтереси до майбутньої професії. Саме завдяки освіті особистість знайомиться з основами майбутньої професії і свідомо здійснює свій вибір.

Список бібліографічних посилань:

1. Сахаров В.Ф. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 1984. С. 44–47.
2. Захаров Н.Н. Професійна орієнтація дошкільнят. М.: Просвітництво, 1988. 228 с.
3. Бєленька Г.В. Зростання дошкільника в праці. *Дитячий садок*, 2010. №8. С. 77–87.
4. Кисіль Світлана Володимирівна методист з профорієнтаційної роботи. Профорієнтаційна робота Броварського навчально-виховного об'єднання. 2014. URL: <http://bnvo.com.ua/content/профориєнтаційна-робота>.

VELYCHKO Oksana,

tutor of preschool educational institution 74 "Lisova Pisnya", Cherkasy

EARLY CAREER GUIDANCE WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary. Introduction. Early career guidance is the identification of inclinations, interests of children in a particular subject, the type of employment of children with a view to further professional orientation. To introduce different kinds of work of adults a lot of methods are used, such as sightseeing works, review of paintings, demonstration of films, didactic and story-role games, participation of children in the work of adults.

Purpose. To consider and substantiate the process of early guidance of preschool children.

Methods. In the research theoretical and empirical methods are used.

Results. The educational effectiveness of familiarization with the work of adults depends on the effectiveness of the observation process, on what aspects of adult work the attention of children is focused. They are primarily interested in external manifestations of the work process: the sequence of operations, objects, tools, etc. It should be

5. Криворученко Н.І. Ознайомлення дітей з працею дорослих. *Дошкільне виховання*, 1972. № 9. С. 30–34.
6. Бєленька Г.В. Ким хочуть стати наші діти? *Дошкільне виховання*, 2008. № 5. С. 5–6.
7. Животівська Г. Усі професії хороші – вибирай на свій смак: корекційно-розвивальне заняття з дітьми старшої групи ДНЗ. *Психолог дошкільця*, 2010. №6. С. 43–45.
8. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 380 с.
10. Грузинська І. Формування уявлень про професії у дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. URL: http://visnuk.ird.npu.edu.ua/files/ira_2.pdf.
11. Ігнатенко П.Р. Роль трудового виховання у виборі професії. Київ: Знання УРСР, 1988. 48 с.

References

1. Sakharov, V.F. (1984). Professional orientation of students. Moscow: Prosvyshchenie. 44–47. (in Rus.).
2. Zakharov, N.N. (1988). Professional orientation of preschool children. Moscow: Enlightenment. 228 p. (in Ukr.).
3. Belenka, G.V. (2010). The growth of preschoolers in labor. *Kindergarten*, 8: 77–87.
4. Kisil, S. (2014). The vocational guidance of Brovar educational and educational association. Retrieved from: http://bnvo.com.ua/content/career_guidance.
5. Kryvoruchenko, N.I. (1972). Familiarization of children with the work of adults. *Preschool upbringing*, 9: 30–34.
6. Belenka, G.V. (2008). Who do our children want to become? *Preschool education*, 5: 5–6.
7. Zhivotovskaya, G. (2010). All professions are good – choose according to your taste: correction and development session with the children of the senior group of the State Pedagogical University. *Psychologist of preschool*, 6: 43–45.
8. Dutkevich, T.V. (2012). Child psychology. Educ. tool. Kyiv: Center for Educational Literature. 424 p. (in Ukr.).
9. Sukhomlinsky, V.O. (1977). Heart I give to children. Kyiv: Soviet school. 380 p. (in Ukr.).
10. Gruzynska, I. (2018). Formtion of ideas about professions in older preschool children in the course of play activities. Retrieved from: http://visnuk.ird.npu.edu.ua/files/ira_2.pdf.
11. Ignatenko, P.R. (1988). The role of labor education in the choice of profession. Kyiv: Knowledge of the USSR. 48 p. (in Rus.).

noted that game activities are necessary, it opens wide opportunities for preschoolers, and most importantly provides early career guidance.

Conclusion. Career guidance should become a full-fledged educational course that young people will learn as they develop, from kindergarten to higher education. Education not only equips the sum of knowledge or develops certain skills, but also "opens the person to himself", identifies and develops his abilities, genetic inclinations, shapes the needs and interests of the future profession. It is through education that the person becomes acquainted with the basics of the future profession and consciously makes his choice.

Keywords: adult work; profession; vocational guidance; methods; techniques and forms of career guidance.

Одержано редакцією 20.01.2020
Прийнято до публікації 11.02.2020

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ



DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-257-263
ORCID 0000-0001-9752-0907

ВЕЛИЧКО Владислав Євгенович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри методики навчання математики та методики навчання інформатики,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: vladislav.velichko@gmail.com

ORCID 0000-0002-1897-874X

ФЕДОРЕНКО Олена Георгіївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри методики навчання математики та методики навчання інформатики,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: fedorenko.elena1209@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051::[51+53+004]:004.4(045)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ВІЛЬНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Запропоновано критерії визначення ефективності застосування вільного програмного забезпечення в процесі підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Визначено мотиваційно-особистісний, психолого-педагогічний, дидактичний, дидактичний, технологічний, організаційно-комунікативний та економічний критерії. Надано опис кожного із визначених критеріїв та продемонстровано їх практичне застосування на конкретних прикладах.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів математики, фізики та інформатики; вільне програмне забезпечення; проблеми застосування вільного програмного забезпечення; експертиза програмного забезпечення.

Постановка проблеми. Інформаційно-комунікаційні технології являють собою ресурс прискорення розвитку науки, слугують якісною характеристикою розвитку суспільства, сприяють швидкому професійному становленню під час навчання. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальній діяльності майбутніх учителів математики, фізики та інформатики доцільно лише за умов покращення хоча б одного з таких параметрів як:

- підвищення мотиваційно-емоційної сторони навчання;
- підвищення якості навчання;
- вивільнення навчального часу;
- зменшення фінансових затрат на навчання.

Доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій ставить перед педагогічною освітою таке завдання, як відбір засобів реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в процесі фахо-

вої підготовки майбутніх учителів. Одним із засобів реалізації ІКТ, у даному напрямі, є застосування вільного програмного забезпечення.

Мета статті. Дослідити критерії ефективності застосування вільного програмного забезпечення в процесі підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.

Виклад основного матеріалу досліджень. Проведений аналіз ІКТ та наявного вільного програмного забезпечення, що використовується в процесі підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики [1–9 та ін.] та досвіду його застосування, який висвітлено на спеціалізованих Міжнародних науково-практичних конференціях FOSS Lviv (Free/Libre and Open – Source Software Lviv) 2011 – 2019 [10] надав нам можливість визначити критерії ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. За В. Величко до таких критеріїв належать:

- мотиваційно-особистісний (зацікавленість у навчанні; розвиток самостійності та активності; прагнення до самостійного пошуку та засвоєння нової інформації; розвинутий навчальний діалог; прагнення вийти за межі визначені навчальною дисципліною);
- психолого-педагогічний (готовність майбутніх учителів математики, фізики та інформатики до застосування вільного програмного забезпечення; можливість застосування вільного програмного забезпечення при індивідуальному підході та самоосвітній діяльності; можливість нала-

штування вільного програмного забезпечення навчального та загального призначення під рівень користувача, його індивідуальних можливостей і здібностей);

– дидактичний (оцінка досягнення поставленої мети навчання; система оцінок рівня засвоєння матеріалу; оцінка якості навчального матеріалу; різноманітність наявного навчального матеріалу; повнота дидактичного матеріалу; часові затрати на створення дидактичних матеріалів; оцінка можливостей технологій, що застосовуються для представлення навчального матеріалу в електронних освітніх ресурсах);

– технологічний (функціональні можливості вільного програмного забезпечення для відповідності потребам технологій навчання; забезпечення повнофункціонального діалогу, та як результат – інтерактивність навчальної діяльності; універсальність підлаштування вільного програмного забезпечення щодо різних вікових та соціальних груп; наявність засобів моделювання та мультимедійного представлення процесів і результатів роботи; доступність як опосередкованого, так і безпосереднього спілкування в навчальному середовищі на платформі вільного програмного забезпечення; відповідність дизайн-ергономічним вимогам);

– організаційно-комунікативний (вільний доступ як до програмного забезпечення, так і до електронних освітніх ресурсів; незалежність навчання від місця та часу; використання суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії; реалізація можливостей мобільності);

– економічний (фінансові затрати на технічне оснащення та обслуговування; фінансові затрати на ліцензування; фінансові затрати на створення та розповсюдження програмного забезпечення; фінансові затрати на навчання користувачів).

Опишемо показники відповідно до кожного визначеного критерію ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики та методи визначення їх рівнів. Користуючись компетентнісним підходом мотиваційно-особистісний, психолого-педагогічний та частина показників дидактичного критерію належать до показників інформатичної компетентності майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Спираючись на зазначене доходимо висновку, що показники інформатичної компетентності майбутніх учителів математики, фізики та інформатики відповідають мотиваційно-особистісним, психолого-педагогічним та дидактичним показни-

кам ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Частина показників дидактичного критерію (оцінка якості навчального матеріалу; різноманітність наявного навчального матеріалу; повнота дидактичного матеріалу; часові затрати; оцінка можливостей методів, що використовуються для представлення навчального матеріалу в електронних освітніх ресурсах) визначається показниками експертизи дидактичної повноти навчального матеріалу. Технологічний критерій визначається, показниками експертизи вільного програмного забезпечення та його відповідністю таким параметрам як: технічний; життєдайний; змістовний; дизайн-ергономічний. Організаційно-комунікативний критерій визначає такий показник як доступність вільного програмного забезпечення для кожного бажаного його використовувати, а також застосування вільного програмного забезпечення у різноманітних формах організації навчальної діяльності. Економічний критерій дає фінансову характеристику впровадженню вільного програмного забезпечення у процес фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики через відповідні показники. Розглянемо кожен із визначених показників більш детально.

Перший показник є складовою інформатичної компетентності майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Користуючись компетентнісним підходом [11] визначимо інформатичну компетентність майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Інформатична компетентність майбутніх учителів математики, фізики та інформатики являє собою підтверджену здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення індивідуальних освітніх потреб і розв'язання суспільно-значущих, зокрема професійних, завдань у галузі освіти та здатність, що формується за умови застосування і вільного програмного забезпечення.

Використання нами компетентнісного підходу виключає в себе питання діагностики. Науковці [11], які розглядали проблеми компетентнісного підходу в освіті, підкреслюють складність діагностики компетентностей особистості стверджуючи при цьому, що навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження її особливостей.

Експертиза дидактичної повноти навчального матеріалу являє собою оцінку можливості створення майбутніми учителями математики, фізики та інформатики за

допомогою засобів вільного програмного забезпечення електронних освітніх ресурсів, що повністю відповідатимуть дидактичним цілям їх використання та в повній мірі забезпечать навчальну діяльність засобами навчання. Експертиза дидактичної повноти навчального матеріалу в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики виконується за такими показниками, як оцінка якості навчальних матеріалів, різноманітність наявних навчальних матеріалів; повнота дидактичних матеріалів; часові затрати на створення дидактичних матеріалів; оцінка можливостей методів, що застосовуються для представлення навчального матеріалу в електронних освітніх ресурсах. Визначення рівнів для проведення експертизи дидактичної повноти навчального матеріалу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики за умови застосування вільного програмного забезпечення виконується шляхом сумування балів отриманих за кожним параметром. Умовимось, що кожен із критеріїв будемо визначати за шкалою:

- 0 – показник відсутній;
- 1 – присутній показник, що не відповідає вимогам навчання;
- 2 – показник можна визначити як задовільний;
- 3 – показник відповідає всім поставленим вимогам.

Побудуємо експоненціальну шкалу для експертизи дидактичної повноти поділивши на наступні інтервали низький (0..1), середній (2..3), достатній (4..7) і високий (8..12). Розглянемо на простих прикладах процес визначення дидактичної повноти створеного електронного освітнього ресурсу майбутніми вчителями математики, фізики та інформатики засобами вільного програмного забезпечення.

Якість навчального матеріалу, що використовується в процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики визначається відповідністю навчальних матеріалів стандартам представлення математичних текстів. Наприклад, порівнюючи засоби створення презентаційних матеріалів із математичним текстом, який попередньо необхідно обчислити, було винесено до розгляду такі технології та програмні засоби:

1. Maxima + Impress = odf + (pdf, swf, графічні формати)
2. Maxima + LaTeX = pdf + (html, odf, графічні формати)
3. Maxima + Brackets = html + (графічні формати)

Розглянемо докладніше кожен із трьох представлених варіантів. Так, для першої

технології (Maxima + Impress = odf + (pdf, swf, графічні формати)) додаток Impress не має вбудованих засобів імпорту виконаних математичних обчислень, у тому числі й результатів символьних перетворень. Математичні вирази записуються у власному форматі OpenOffice Math і можуть бути експортовані лише у формат pdf. Друга технологія (Maxima + LaTeX = pdf + (html, odf, графічні формати)) є більш гармонійною у використанні оскільки, система комп'ютерної алгебри Maxima, що належить до вільного програмного забезпечення, має функціональну можливість експорту даних у формат TeX. При цьому створений математичний текст повністю відповідає всім вимогам, що ставляться до оформлення математичних виразів. Третій представлений варіант (Maxima + Brackets = html + (графічні формати)) також є прийнятним для використання через те, що система комп'ютерної алгебри Maxima має вбудовану функцію експортування даних у формат HTML, при цьому математичні вирази записуються за допомогою технології MathJax (mathjax.org). Перевагами першої технології є вбудована можливість створення документів різноманітних популярних форматів, а третьої – відносна простота редагування вихідних текстів. Друга ж технологія має значно більший потенціал використання і більш прийнятна для запису математичних виразів.

Отже, спираючись на виконаний короткий аналіз можемо констатувати, що перша і третя технології отримують по 2 бали, а друга – 3 бали відповідно до обраної нами шкали. У зв'язку з зазначеним доходимо висновку про те, що тільки друга технологія зі стандартними вбудованими функціональними можливостями надає майбутнім учителям математики, фізики та інформатики перспективу створення якісного навчального матеріалу. Але, не можна при цьому відкидати й дві інші описані технології, оскільки їх потенціал також має переваги у деяких випадках, наприклад, у створенні інтерактивних електронних освітніх ресурсів у третьому варіанті і створенні анімаційних електронних освітніх ресурсів у першому варіанті.

Наступні складові експертизи дидактичної повноти створення навчального матеріалу майбутніми вчителями математики, фізики та інформатики є різноманітність та повнота представлення. Повноту представлення навчального матеріалу, що створений за допомогою описаних нами вище технологій, можна визначити шляхом порівняння графічних можливостей. Графічні можливості в кожній із технологій рівні, а от відео та аудіо – тільки в першій (через

можливість використання відеоформату для мультимедіа, векторної графіки та ActionScript – swf) та третій (використання DHTML, HTML5, анімовані зображення). Таким чином, перша технологія отримала 2 бали, друга 1 бал, а третя – 3 бали. При цьому можливість створення навчальних ресурсів різного рівня складності визначається за розподілом 2, 2, 3 оскільки в першій та другій технологіях можна розміщувати теоретичний матеріал та завдання різного рівня, а от у третій – широкі можливості для створення різнорівневих матеріалів.

Останній показник експертизи дидактичної повноти створеного навчального матеріалу майбутніми вчителями математики, фізики та інформатики визначається порівнянням інтерактивності розроблених матеріалів, що містять математичні тексти та створені засобами вільного програмного

забезпечення. Перша та третя технології володіють достатніми можливостями інтерактивності, на відміну від другої, в якій ця можливість є лише в базовому вигляді. Треба зазначити, що третя технологія має розширені інтерактивні можливості. Таким чином, маємо такий розподіл балів – 2, 1, 3 відповідно. Остаточні результати отриманих балів представлено нами наочно у вигляді таблиці (табл. 1.). Використовуючи створену нами експоненціальну шкалу перетворення отриманих балів у рівні дидактичної повноти навчального матеріалу маємо достатній рівень для технології створення презентацій з математичними текстами шляхом використання системи LaTeX (другий варіант) та високий рівень для створення ресурсів засобами Impress та Breakets (перший та третій варіант відповідно).

Таблиця 1

Результати експертизи
дидактичної повноти навчального матеріалу

	Якість	Різнорівненість	Повнота	Інтерактивність	Разом	Рівень
Maxima+Impress	2	2	2	2	8	Високий
Maxiam+LaTeX	3	2	1	1	7	Достатній
Maxima+Breakets	2	3	3	3	11	Високий

Технологічний критерій ефективності застосування вільного програмного забезпечення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики, як уже було зазначено на початку даного розділу, визначається такими показниками як функціональні можливості створення електронних освітніх ресурсів, інтерактивність, універсальність, наявність засобів моделювання та засобів мультимедіа, відповідність дизайн-ергономічним вимогам. Рівень технологічного критерію визначається експертизою вільного програмного забезпечення. Експертиза вільного програмного забезпечення за нашим переконанням має складатись із наступних компонентів: технічний (встановлення/видалення, функціонування всіх компонентів, технічна реалізація тощо); життєдайний (підтримка, оновлення, нові версії тощо); змістовний (обсяг матеріалу, оцінка змісту поданого матеріалу, ступінь розробленості предметної галузі, педагогічна та методична складова поданого матеріалу та спосіб його подання); дизайн-ергономічний (гармонія засобів мультимедіа, якість мультимедіа, організація інтерфейсу, ергономіка, комфортність, простота тощо). Таким чином, за кожним із компонентів можна побудувати шкалу вимірювання та отримати рейтинг вільного програмного забезпечення, який найбільш придатний до застосування у процесі фа-

хової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.

Організаційно-комунікативний критерій ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики визначається такими показниками: вільний доступ як до програмного забезпечення, так і до електронних освітніх ресурсів; незалежність навчання від місця та часу; використання різних видів педагогічної взаємодії; реалізація можливостей мобільності. Доступність програмного забезпечення визначається його ліцензійними умовами розповсюдження та використання. Вільне програмне забезпечення для освітньої галузі є ліцензійно чистим, отже воно володіє властивістю доступності. Інше питання – наявність необхідного програмного забезпечення для певної платформи. За даним критерієм слід визначити рівень доступності за наступними показниками: наявність бінарних версій програмного забезпечення, кросплатформність програмного забезпечення, наявність переносності (портативності) програмного забезпечення або необхідність встановлення програмного забезпечення. Наприклад, розглянемо популярне програмне забезпечення, що використовується для створення електронних освітніх ресурсів, які відносяться до категорії «електронні дидактичні демонстраційні матеріали». Для більшої точності

оберемо один із видів електронних освітніх ресурсів, а саме презентації. Для створення презентацій використовуються наступні програмні продукти (програмні продукти, що не оновлюють свої версії не були розглянуті): Apache OpenOffice.org Impress, LibreOffice Impress, Calligra Suite Stages, NeoOffice Impress.

Для кожної із наведених систем існують бінарні файли, тобто користувачу немає потреби виконувати компіляцію додатків для встановлення. Що стосується кросплатформності додатків, то всі вони, окрім NeoOffice Impress, що працює на платформі OS X, володіють даним показником. Наявність портованих або переносних версій додатків, що надає можливість запускати їх без встановлення є однією із важливих характеристик програмного забезпечення.

Таким показником повністю володіють Apache OpenOffice та LibreOffice. Додаток Calligra Suite володіє даним показником лише частково. Відсутністю необхідного додаткового програмного забезпечення для роботи системи володіють Calligra Suite та NeoOffice. Для роботи з базами даних додаткам Apache OpenOffice та LibreOffice необхідним є наявність віртуальної машини Java. Слід зауважити, що з кожною новою версією ця залежність зменшується та, є сподівання, що, невдовзі зовсім зникне. Отримані результати унаочнено у вигляді таблиці 2, результати якої відповідають обраним показникам критеріїв дидактичної повноти та відповідної експоненціальної шкали визначення рівня дидактичної повноти навчального матеріалу.

Таблиця 2.

Аналіз доступності програмного забезпечення

Тип ЕОР	Назва ПЗ	Наявність бінарних версій	Кросплатформність	Портативне (переносне) ПЗ	Відсутність додаткової платформи	Разом	Рівень
презентація	Apache OpenOffice.org Impress	3	3	3	1	10	високий
	LibreOffice Impress	3	3	3	2	11	високий
	Calligra Suite Stages	3	3	2	3	11	високий
	NeoOffice Impress	3	0	0	3	6	достатній

Як бачимо з результатів наведених в таблиці 2 програмне забезпечення за визначеними характеристиками доступності відрізняється одне від одного у підсумковому балі, а отже, маємо змогу визначити шкалу ранжування доступності вільного програмного забезпечення, і як наслідок, – шкалу ранжування створених електронних освітніх ресурсів за наступними показниками: самодостатність у відтворенні, кросплатформність, можливість редагування, доступність формату.

Можливість застосування вільного програмного забезпечення у різноманітних організаційних формах навчальної діяльності майбутніх учителів математики, фізики та інформатики є важливим показником організаційно-комунікативного критерію ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Визначимо наступний показник – чим в більшій кількості різноманітних організаційних форм використовується програмне забезпечення, тим вищим є його рейтинг. Іншими словами, необхідно визначити наскільки вільне програмне забезпечення та створені за його допомогою

електронні освітні ресурси можуть бути використаними в електронному навчанні.

Економічний критерій ефективності застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики визначається фінансовими затратами на технічне оснащення та обслуговування, на створення та розповсюдження програмного забезпечення, на ліцензування та навчання користувачів. Що стосується вільного програмного забезпечення, то вагомими фінансовими витратами будуть лише у випадку навчання користувачів. Це пов'язано з тим, що для повноцінного застосування можливостей вільного програмного забезпечення необхідними є спеціалізовані знання. Проілюструємо сказане на прикладі трьох технологій за якими нами продемонстровано експертизу дидактичної повноти. Перша технологія не потребує спеціальних знань, оскільки всі дії по створенню презентацій виконуються на інтуїтивно-зрозумілому рівні. Для використання другої технології необхідними є знання зі створення текстових документів мовою розмітки TeX. Зауважимо, якщо майбутні вчителі математики, фізики та інформатики під час своєї фахової підготовки повинні оволодіти ци-

ми знаннями, то для майбутніх учителів інших галузей – це додаткові знання. Це саме стосується і третьої технології – для ефективного її використання необхідним є наявність знань з мови розмітки гіпертекстових документів та знання скриптових мов програмування. Останні входять до компетенцій тільки майбутніх учителів інформатики, а всі інші повинні здобувати окремо. Таким чином для вчителів різних галузей затрати на застосування вільного програмного забезпечення також різняться.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ефективність застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики визначається мотиваційно-особистісним, психолого-педагогічним, дидактичним, технологічним, організаційно-комунікативним та економічним критеріями. Для кожного з них визначені показники, що, у свою чергу, надають можливість виконати ранжування за чотирма рівнями – високий, достатній, середній та низький. Для кожного з критеріїв нами визначено методи оцінки, що носять достатньо нескладний характер. Перспективними розвідками подальших досліджень вважаємо визначення педагогічних умов застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.

Список бібліографічних посилань

1. Семеріков С.О., Теплицький І.О. З досвіду використання вільного програмного забезпечення у підготовці майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2003. №5. С. 40–41.
2. Горошко Ю.В., Костюченко А.О., Шкардибарда М.І. Проблеми та особливості впровадження вільного програмного забезпечення в навчальний процес. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 7. С. 8–10.
3. Кравчина О.Є. Основні напрями використання вільного програмного забезпечення в закладах освіти зарубіжжя. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ: ІТЗН, 2010. №6 (20). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/372/326>.
4. Величко В.Є. Досвід застосування вільного програмного забезпечення в процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. *Вісник Черкаського університету, Серія Педагогічні науки*. Черкаси, 2018. №5. С. 28–35.
5. Величко В.Є. Вільне програмне забезпечення в електронному навчанні майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016. Т. 52. № 2. С. 18–26.
6. Череди́ченко А. В. Застосування вільного програмного забезпечення у загальноосвітніх школах України. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2018, 6.3, С. 21–32.
7. Яшанов С.М., Яшанов М.С. Теоретичні та методичні проблеми застосування вільно розповсюдженого програмного забезпечення в інформатичній підготовці майбутнього вчителя. *Освітній дискурс: Збірник наукових праць*. Київ: Гілея, 2017. Вип. 2. Ч. 1: педагогічні науки. С. 18–29.
8. Величко В.Є. Відкриті системи підтримки процесу фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. *Технології електронного навчання*, 2019. № 2. С. 20–26. URL: <https://texel.ddpu.edu.ua/>
9. Duan C., Liao J. OER and FOSS: Catalysts for Innovation in Online Education. In Ma W., Chan W., Cheng C. (Eds). *Shaping the Future of Education, Communication and Technology. Educational Communications and Technology Yearbook*. Springer, Singapore, 2019. P. 153–163.
10. Міжнародна науково-практична конференція FOSS. Lviv. URL: <http://conference.linux.lviv.ua/uk/main>.
11. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія. За ред. С.Я. Харченка; С.Я. Харченко, В.В. Прошкін, С.О. Омельченко та ін.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

References

1. Semerikov, S.O., & Teplitsky, I.O. (2003). From the experience of using free software in the preparation of a future teacher. *Home school*. 5: 40–41.
2. Goroshko, Yu.V., Kostyuchenko, A.O., & Shkardibarda, M.I. (2010). Problems and features of introduction of free software in the educational process. *Computer at school and family*. 7: 8–10.
3. Kravchina, A.E. (2010). Main approaches of free software application in educational institutions abroad. *Information Technology and Learning Tools*. 6 (20). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/372>.
4. Velychko, V.Ye. (2018). Experience of application of free software in the process of professional training of future teachers of mathematics, physics and informatics, *Bulletin of Cherkasy University, Series Pedagogical Sciences*. Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, 5: 28–35.
5. Velychko, V.Ye. (2016). Free e-learning software for future teachers of mathematics, physics and computer science. *Information Technology and Learning Tools*, 52(2): 18–26.
6. Cherednichenko A.V. (2018). Application of free software in secondary schools in Ukraine. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* 6.3: 21–32.
7. Yashanov, S.M., & Yashanov, M.S. (2017). Theoretical and methodological problems of using freely distributed software in the future teacher's informatics training. *Educational discourse: Collection of scientific works*. Kyiv: Gileia. 2: 18–29 (Pedagogical Sciences).
8. Velichko, V. (2019). Open systems support the process of professional training of future teachers of mathematics, physics and computer science. *E-Learning Technologies*. 2: 20–26. Retrieved from <https://texel.ddpu.edu.ua/>
9. Duan, C., & Liao, J. (2019). OER and FOSS: Catalysts for Innovation in Online Education. In: Ma W., Chan W., Cheng C. (eds). *Shaping the Future of Education, Communication and Technology. Educational Communications and Technology Yearbook*. Springer, Singapore. 153–163
10. FOSS Lviv International Scientific and Practical Conference, Retrieved from <http://conference.linux.lviv.ua/en/main>
11. Systematic approach in modern pedagogical research in Ukraine: monograph (2016). In Kharchenko, S.Ya.; Kharchenko, S. Ya., Proshkin, V.V., Omelchenko, S.O. and others (Eds.); Lugansk National Taras Shevchenko University. Starobilsk: Publishing House of the State Taras Shevchenko National University, 488 p.

VELYCHKO Vladyslav,

Doctor Science in Pedagogy, Associative Professor,
Chair of Teaching Methods of Mathematics and Teaching Methods of Computer Sciences Department,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

FEDORENKO Olena,

PhD in Pedagogy, Associative Professor,
Associative Professor of Teaching Methods of Mathematics and Teaching Methods
of Computer Sciences Department,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

EFFECTIVENESS OF APPLICATION OF FREE SOFTWARE IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS, PHYSICS AND INFORMATICS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary. *Introduction. Information and communication technologies are a resource for accelerating the development of science, serve as a qualitative characteristic of the development of society, promote rapid professional development during education. The use of information and communication technologies in the teaching activities of future teachers of mathematics, physics and computer science is advisable only if at least one of the following parameters is improved: enhancing the motivational and emotional side of learning; improving the quality of training; release of study time; reduction of financial expenses for training.*

The purpose is to investigate the criteria for determining the effectiveness of the use of free software in the preparation of future teachers of mathematics, physics and computer science.

The methods consist in the consistent application of the analysis of scientific publications, the definition of necessary indicators and the conduct of peer review.

Results. The motivational-personal, psychological-pedagogical, didactic, technological, organizational-commutative and economic criteria were determined. Each of the defined criteria is described. An exponential scale has been developed to analyze the construction of a quality electronic educational resource that can be used in the practical training of future teachers of mathematics, physics

and computer science. Criteria of didactic completeness analysis of electronic educational resources are developed. These criteria show the ability to analyze electronic educational resources. The motivational-personal, psychological-pedagogical, didactic, didactic, technological, organizational-commutative and economic criteria were determined. Each of the identified criteria is described and their practical application is demonstrated with specific examples.

Originality. Determining the effectiveness of using free software in the future teacher education process is challenging. The proposed approach is the first to approach this task.

Conclusions. Criteria for determining the effectiveness of the use of free software is one of the necessary steps to address the effectiveness of the use of information and communication technologies in educational activities in general and in vocational training in particular.

Keywords: *preparation of future teachers of mathematics, physics and computer science; free software; problems with the use of free software; software examination.*

Одержано редакцією 18.01.2020
Прийнято до публікації 02.02.2020

ЗМІСТ**ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ****ДУТКА Ганна Яківна**

Напрями активізації науково-дослідної та тренінгової роботи студентів
(на прикладі Львівського інституту економіки і туризму) 5

НАГОРНОВА Анна Юрьевна

Общая характеристика системы начального образования в Японии 13

ГУНЬКО Любов Олександрівна

Законодавче забезпечення модернізації професійної підготовки студентів
магістратури за спеціальністю «Іноземна мова та прикладна лінгвістика» у КНР 24

HARUTIUNYAN Nazik, MKHITARYAN Zarine

Pedagogical futurology: 21st century prospects 29

БОРОВИК Тетяна Михайлівна, УСТИЧЕНКО Світлана Володимирівна,**КРАВЧЕНКО Ліана Валеріївна**

Неформальна освіта дорослих як складова концепції
«Освіта впродовж всього життя» 32

БЕЛІКОВ Олександр Валентинович

Наукова комунікація як складник педагогічної науки 36

МЕХРАЛИЕВА Ульвия Бахтияр гызы

Азербайджанская народная педагогика о всестороннем развитии личности 41

ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна, РУДЕНКО Іванна Анатоліївна

Специфіка організації навчання в системі підвищення кваліфікації
вчителів Німеччини 45

ПІНЧУК Ірина Олександрівна

Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної
компетентності майбутніх учителів початкової школи 50

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна, ОРЕНДАРЧУК Оксана Леонідівна

Сутність організації навчального процесу в системі підвищення
кваліфікації вчителів у США та Великій Британії 56

АВЕТИСЯН Мери Бабкеновна

Сравнительный анализ управления системами высшего образования
Республики Армения и Италии 62

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ**МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович**

Эстетика математического образования и психическое явление внимания 67

ВАРИНСЬКА Алла Михайлівна, ОРЛОВА Наталія Дмитрівна,**КОРНОДУДОВА Наталія Миколаївна**

Латинська і грецька мови в термінології математики:
лексико-семантичні процеси 75

РАХМАНОВА Сараханым Мирза гызы

Внедрение в образовательный процесс конфигуративного метода
(план експериментального заняття) 78

ТІНЬКОВА Дар'я Сергіївна

Елементи гейміфікації у навчанні стереометрії учнів
ЗП(ПТ)О машинобудівного профілю 84

ЕРКИБАЕВА Гульфайруз Гинаятівна

Роль целостного педагогического процесса при организации
обучения русскому языку в школе по обновленной программе 89

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович, ГЕВКО Ігор Васильович

Позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів
початкових класів 100

ФУЧИЛА Олена Миколаївна

Медійна грамотність як невід'ємна риса суспільства знань ХХІ ст. 107

ХОДУНОВА Вікторія Леонідівна

Використання мультимедійних ресурсів для підвищення професійної
компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти 110

ЛОДАТКО Євген Олександрович, ПАВЛЮК Любов Володимирівна

Мобільне навчання у підготовці фахівців з агроінженерії в умовах
інформаційно-освітнього середовища 116

ДОЦЕНКО Наталія Андріївна

Використання навчальних комп'ютерних інтерактивних тренажерів
для формування фахових компетентностей у професійній підготовці
бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього
середовища 124

САМОЙЛЕНКО Олексій Олександрович

Педагогічний аналіз критеріїв, показників та рівнів формування
готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності 129

КИВА Владислав Юрійович

Результати формувального етапу педагогічного експерименту
щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності
викладачів системи військової освіти 135

ХАРЧЕНКО Інна Іванівна, УДОВИЧЕНКО Ольга Миколаївна

Результати експериментального формування культури професійної
комунікації майбутніх фахівців з економіки 146

МОРОЗ Олена Леонідівна

Термінологічна компетенція як фундаментальна складова готовності
до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування 151

ЧЕРЕШНЮК Олена Анатоліївна

Формування готовності педагогів до економічного виховання
дошкільників як наукова проблема 156

ДОРОШЕНКО Тетяна Миколаївна

Забезпечення практичної спрямованості навчання майбутніх
менеджерів авіаційної галузі через використання інноваційних
методів квазіпрофесійної діяльності 161

КОВАЛЬОВА Олена Сергіївна

Інноваційна компетентність майбутніх авіаційних фахівців:
зміст і структура 166

КАСЬЯН Тетяна Костянтинівна, ФІЗЕР Іван Васильович

Розвиток фахової компетентності студентів в умовах самостійної
роботи з декоративного натюрморту 172

ПОЛУДЕНЬ Лілія Іванівна, АФОНІН Віктор Андрійович,

КОСТОГРИЗ Олександр Петрович

Педагогічні умови оптимізації процесу підготовки майбутніх
фахівців образотворчого мистецтва під час вивчення
дисципліни «Живопис» 176

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна

Змістово-структурні компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва 180

КОРОСНУНСКА Yuliia

Praxeological approach to formation of professional identity of future physical therapy, ergotherapy 186

СУЩЕНКО Олена Миколаївна, ЛЯННА Ольга Володимирівна

Роль виробничої практики для розвитку професійної компетентності майбутніх магістрів з фізичної терапії, ерготерапії 191

МАЙДАНЕНКО Світлана Вікторівна

Аналіз методичної роботи в закладах освіти 197

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

Психолого-педагогічний супровід розвитку інноваційності майбутніх учителів математики в умовах магістратури 202

DANYLYUK Serhiy

Time management as a component of successful communication of future managers of socio-cultural activities 206

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**АРХИПОВА Світлана Петрівна**

Зарубіжне стажування майбутніх фахівців соціальної сфери в системі їх професійної підготовки 213

СМЕРЕЧАК Леся Іванівна

Арт-терапія в роботі фахівців соціальної сфери 218

НАЗАР Наталія Іванівна

Практика соціальної роботи у сфері здоров'я (на прикладі діяльності недержавної організації м. Львів) 223

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**КАМІНСЬКА Марія Михайлівна**

Хоровий спів як елемент морально-етичного виховання молоді 228

АЙРАПЕТЯН Лусине Хачатуровна

Особенности применения арт-технологий для повышения эффективности семейного воспитания 232

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**ШАХІНА Ірина Юріївна, САДОВА Діана Володимирівна**

Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання 236

БРИКУН Людмила Михайлівна

Сюжетно-рольова гра як один із методів ранньої профорієнтації 240

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія Сергіївна

Інтеграція в системі дошкільної освіти 246

ВЕЛИЧКО Оксана Миколаївна

Профорієнтаційна робота з дітьми дошкільного віку 251

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**ВЕЛИЧКО Владислав Євгенович, ФЕДОРЕНКО Олена Георгіївна**

Ефективність застосування вільного програмного забезпечення в підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики як педагогічна проблема 257

ЗМІСТ 264

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Редколегія просить при оформленні статей НЕУХИЛЬНО дотримуватися таких норм:

- 1) НЕ ВЖИВАТИ в тексті замість тире (–) дефісів (-);
- 2) НЕ ВЖИВАТИ дефісів між числами (8–9), а лише тире (8-9);
- 3) НЕ ВЖИВАТИ в тексті подвійних чи потрійних пропусків між словами;
- 4) в україно- чи російськомовному тексті слід вживатися тільки парні лапки « та », а в іншомовному тексті – непарні: " і " (або “ і ”);
- 5) ініціали авторів у тексті мають подаватися перед прізвищем, а в бібліографічному описі – після прізвища;
- 6) ініціали мають відділятися від прізвища нерозривним пропуском (одночасне натискання клавіш CTRL+SHIFT+Пропуск);
- 7) відступ першого рядка (абзацу) має встановлюватися на початку роботи з текстом [наприклад, за допомогою двигунця (▼)] на верхній (горизонтальній) лінійці. Використання клавіші **Tab** для встановлення відступу першого рядка НЕПРИПУСТИМО!
- 8) Вирівнювання «по центру» заголовків та окремих слів має робитися БЕЗ абзацного відступу рядка;
- 9) усі списки в тексті (нумеровані і марковані) мають формуватися з відступом першого рядка і тільки так;
- 10) для маркування списків НЕ ВЖИВАТИ дефіс (-) або «кружечки» (•);
- 11) елементи у **Ключових словах** і в **Keywords** мають відділятися один від одного крапкою з комою (;), а НЕ КОМОЮ (,);
- 12) між абзацами НЕ ВЖИВАТИ додаткових інтервалів (на вкладці **Абзац у Відступи та інтервали** мають бути відсутні будь-які відмітки біля **Інтервал перед** та **Інтервал після**);
- 13) список бібліографічних посилань слід формувати НЕ В АЛФАВІТНОМУ ПОРЯДКУ, а в порядку згадування джерел у тексті;
- 14) при оформленні References українські і російські назви джерел слід перекладати англійською, а НЕ ВДАВАТИСЯ до їх транслітерації;
- 15) список бібліографічних посилань має формуватися лише з тих позицій, на які є посилання у тексті; загалом він має складатися НЕ МЕНШЕ НІЖ із 10 найменувань;
- 16) у списку бібліографічних посилань НЕ МАЮТЬ вказуватися навчальні посібники і підручники (за виключенням методичних статей оглядового чи компаративного характеру).
- 17) в описі джерел зі списку бібліографічних посилань дотримуватися виключно норм бібліографічного стандарту **ДСТУ 8302:2015**, зразки застосування якого обласні бібліотеки викладають на власних сайтах;
- 18) опис джерел у References має відповідати нормам бібліографічного стандарту **APA** (American Psychological Association), візуалізовані приклади застосування якого можна знайти у презентації (<https://www.slideshare.net/naukmalibrary/ss-70260091>).
- 19) в анотації для опису основних положень статті використовувати шаблонні речення «Проаналізовано ...», «Досліджено ...», «Схарактеризовано ...», «Виокремлено ...», «Обґрунтовано ...», «Доведено ...» тощо;
- 20) структура авторського резюме (Abstract або Summary) має містити: Introduction, Purpose, Methods, Results, Originality, Conclusion;
- 21) не використовувати Abstract (Summary), зроблений перекладачем Google Translate.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 1. 2020**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

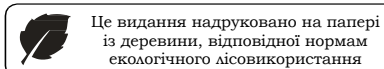
Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'янка Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 20.02.2020
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 30,0. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідцтво 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