



НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Заснований у жовтні 2010 р.
Виходить 2 рази на рік

ВІСНИК

УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Вощевська О.В.

Взаємозв'язок особистісних якостей викладача і ефективності засвоєння навчального матеріалу студентами

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-1 8

Гейна О.В., Ковальська Н.А.

Гуманістичний потенціал аксіологічного підходу в процесі навчання іноземної мови

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-2 17

Грушка В.В.

Інтерактивні технології дистанційного навчання на уроках географії

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-3 24

Кульчицький В.Й.

До питання моніторингу ефективності патріотичного виховання школярів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-4 33

Литвин А.В., Руденко Л.А.

Формування психологічної готовності курсантів ЗВО ДСНС до діяльності в ризиконебезпечних обставинах

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-5 40

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 3 від 5.04.2021 р.).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» затверджено у Переліку наукових фахових видань за категорією «Б» рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 2 липня 2020 р. № 886).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» зареєстровано у міжнародних наукометричних базах і директоріях Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus, індексується в Google Scholar та інформаційно-аналітичній системі Національної бібліотеки України імені Вернадського.

Свідчення про державну реєстрацію КВ № 22577-12477ПП від 20.02.2017 р.

1 (21) 2021

Лукацька Я.С.

Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6 49

Науменко С.С.

Робота з обдарованими дітьми у Китаї: наукові розвідки і теоретико-методичні підходи

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7 56

Наход С.А.

Предиктори прокрастинації у професійній діяльності фахівців соціономічних професій

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-8 64

Сапожников С.В., Теплицька А.О.

Порівняльний аналіз напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-9 74

Токарева А.В., Чижилова І.В.

Сучасні підходи до формування громадянської компетентності студентів: міжнародний та національний контексти

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-10 88

Хоменко О.В.

Дослідницька діяльність на уроках української мови та літератури як засіб формування ключових компетенцій учнів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-11 96

Шумський О.Л.

Зарубіжний досвід лінгвосамоосвіти (друга половина XX століття)

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-12 103

Юсипів Т.І., Міняйло М.О., М'ясоїд Г.І.

Ефективність позашкільної освіти у формуванні предметних компетентностей з біології та здоров'я людини в учнів базової середньої школи

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-13 110

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Потапук Л.М.

Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14 119

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Волкова Н.П., Лебідь О.В.

З досвіду впровадження освітньо-наукової програми «Професійна освіта» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15 127

Друшляк М.Г.

Сутність та структура візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-16 141

Казакевич О.І.

Діагностика вихідного рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-17 148

Калинюк Н.М., Романюк Л.М., Романюк Н.Є.

Щодо питання перевірки дієвості застосування міждисциплінарного підходу під час підготовки магістрів громадського здоров'я

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-18 158

Козирєва І.М.

Стохастичні задачі і прикладна спрямованість у навчанні математики

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-19 165

Куц М.О.

Технологічні підходи в навчанні іноземних мов студентів економічних спеціальностей

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-20 172

Liakh T.L.

Society, trapped values and future of humanity in Europe: the lessons for Ukraine

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-21 180

Мартінова Р.Ю., Фрумкіна А.Л. Моделювання процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-22	187
Мединська С.І. Розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетентності в підготовці фахівців для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-23	198
Олійник І.В. Інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії як інтегративний показник ефективної дослідницької діяльності DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24	205
Письменний Т.Є. Підготовка майбутніх перекладачів до крос-культурної взаємодії в іспано-італійському середовищі кризь призму філософської науки DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-25	215
Полішко Н.Є., Блинова Н.М. Англомовний путівник як матеріал для здобуття професійних компетенцій студентами туристичних спеціальностей (на прикладі серії видань Awesome Ukraine) DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-26	224
Рибалка Н.В. Дидактика роботи з відеоматеріалами у процесі вивчення німецької мови DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-27	236
Слуцький Я.С. Лінгво-культурна адаптація іноземних студентів в університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California, Los Angeles, UCLA) DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-28	244
Тарнопольський О.Б., Сторожук С.Д. Комунікативна культура іншомовного спілкування та її співвідношення з формуванням вторинної мовної особистості тих, хто навчаються у курсах іноземних мов DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29	253
Тимошук Г.В. Теоретичні основи готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-30	261
Федів В.І., Олар О.І., Бірюкова Т.В., Микитюк О.Ю., Кульчинський В.В. Використання кейс-методу під час вивчення дисципліни «Медична та біологічна фізика» DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-31	269
Щербицька В.В., Письменна І.І. Дистанційне навчання в процесі вивчення іноземних мов у ЗВО: досвід роботи DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-32	279

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Каленик О.О., Овсієнко І.В., Цареградська Т.Л. Управління пізнавальною діяльністю іноземних слухачів підготовчих відділень закладів вищої освіти України при вивченні загальних дисциплін DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-33	285
Надточій С.М. Формування готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в ЗЗСО як педагогічна проблема: теоретичний огляд DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-34	293
Швардак М.В. Зміст та структура авторської навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту» DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-35	301

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING, AND DEVELOPMENT

Voshchevska O. Interinfluence of teacher's personal qualiities and the efficiency of mastering learning material by students DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-1	8
Geyna O., Kovalska N. Humanistic potential of the axiological approach in the process of foreign language teaching DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-2	17
Hrushka V. Interactive distance educational technologies in geography lessons DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-3	24
Kulchytskyi V. On the issue of monitoring the effectiveness of patriotic education of students DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-4	33
Lytvyn A., Rudenko L. Formation of psychological readiness of cadets of SES higher schools to work in risky circumstances DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-5	40
Lukatska Y. Analysis of the concept of "social competence of personality" in Ukrainian and foreign scientific papers DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6	49
Naumenko S. Working with gifted children in China: scientific exploration and theoretical and methodological approaches DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7	56
Nakhod S. Predictors of procrastination in the professional activity of specialists of socionomic professions DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-8	64
Sapozhnikov S., Teplytska A. Comparative analysis of the historical development directions of higher education systems in Ukraine and Georgia DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-9	74
Tokarieva A., Chyzhykova I. Contemporary approaches to the formation of students' civic competence: international and national contexts DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-10	88
Khomenko O. Research activities in Ukrainian language and literature lessons as a means of shaping students' core competencies DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-11	96
Shums'kyi O. Foreign experience of linguistic self-education (second half of the 20th century) DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-12	103
Yusypiva T., Miniajlo M., Miasoid H. The effectiveness of extracurricular education in the formation of subject competencies in biology and human health in secondary school students DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-13	110

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND EDUCATION

Potapiuk L. Inclusive education organization at the national level DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14	119
--	-----

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Volkova N., Lebid O. From the experience of implementation of the educational and scientific program "Professional education" for recipients of the third (educational and scientific) level of higher education in specialty 015 "Vocational education" (by specializations) DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15	127
---	-----

Drushliak M. The essence and structure of visual and information culture of would-be mathematics and computer science teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-16	141
Kazakevych O. Assessment of entry level of marketologist leadership competence formation DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-17	148
Kalyniuk N., Romaniuk L., Romaniuk N. On the issue of verification of the effectiveness of the interdisciplinary approach application of in training masters of public health DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-18	158
Kozyrieva I. Stochastic problems and applied orientation in mathematics teaching DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-19	165
Kuts M. Technique approaches in teaching foreign language to students of Economics DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-20	172
Liakh T. Society, trapped values and future of humanity in Europe: the lessons for Ukraine DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-21	180
Martynova R., Frumkina A. Modeling the process of developing the methodological competence of future primary school teachers for teaching educational disciplines in a foreign language DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-22	180
Medynska S. Development of critical thinking and foreign language competency in the training of experts for the hospitality industry, tourism and international business DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-23	198
Oliinyk I. Information competence of future Doctors of Philosophy as an integrative indicator of effective research activity DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24	205
Pysmennyi T. The to-be translators' training for cross-cultural communication in the Spanish-Italian environment through the prism of the philosophical science DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-25	215
Polishko N., Blynova N. Guide in English as a material for professional competence acquisition by students of tourists' specialties (on the example of the guide series 'Awesome Ukraine') DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-26	224
Rybalka N. Didactics of work with video materials in the process of the German language teaching DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-27	236
Slutskiy Ya. Linguistic and cultural adaptation of foreign students at the University of California, Los Angeles, UCLA DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-28	244
Tarnopolsky O., Storozhuk S. Communicative culture of foreign language communication and its correlation with developing the secondary language personality of foreign language learners DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29	253
Tymoschuk H. Theoretical basis of readiness of teachers for professional self-development in the system of postgraduate education DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-30	261
Fediv V., Olar O., Biriukova T., Mykytiuk O., Kulchynskij V. Use of the case method during the study of the discipline "Medical and biological physics" DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-31	269
Shcherbytska V., Pysmenna I. An integrated approach to the study of a foreign language in higher education DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-32	279

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Kalenyk O., Ovsienko I., Tsaregradskaya T.

Management of cognitive activities of preparatory departments foreign students at higher educational institutions of Ukraine when studying general disciplines

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-33 285

Nadtochii S.

Formation of educational participants' readiness to manage innovative processes at general secondary education institutions as a pedagogical problem: theoretical overview

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-34 293

M. Shvardak

Content and structure of the author's discipline "Techniques of pedagogical management"

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-35 301

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «**Вісник Університету імені Альфреда Нобеля**». Серія «**Педагогіка і психологія**» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактори: *М.С. Кузнецова, О.О. Шевцова*

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 7.04.2021. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 26,95.

Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Університет імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66. **e-mail:** rio@duan.edu.ua

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Голова редакційної ради

Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник голови редакційної ради

А.О. ЗАДОЯ, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної ради

С.Б. ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).
В.А. ПАВЛОВА, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).
А.А. СТЕПАНОВА, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).
О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, доктор педагогічних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор серії

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ, доктор педагогічних наук,
професор (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Заступник головного редактора

Н.П. ВОЛКОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Відповідальний секретар

І.В. ОЛІЙНИК, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).

Члени редакційної колегії

С.М. АМЕЛІНА, доктор педагогічних наук, професор
(Національний університет біоресурсів та
природокористування України, м. Київ).
О.О. РЕЗВАН, доктор педагогічних наук, професор
(Харківський національний університет міського
господарства імені О.М. Бекетова).
С.П. КОЖУШКО, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).
Т.О. ПАХОМОВА, доктор педагогічних наук, професор
(Запорізький національний університет).
А.П. САМОДРИН, доктор педагогічних наук
(Кременчуцький інститут Університету
імені Альфреда Нобеля).
С.В. САПОЖНИКОВ, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро).
С.Я. ХАРЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор
(Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка).
В.М. ЧОРНОБРОВКІН, доктор психологічних наук,
професор (Національний університет
“Києво-могилянська академія”).
Ю.М. ШВАЛБ, доктор психологічних наук, професор
(Київський національний університет
імені Тараса Шевченка).
О.В. ЛЕБІДЬ, доктор педагогічних наук,
доцент (Університет імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпро).

МІЖНАРОДНА РЕДАКЦІЙНА РАДА

В. КРИГЕР, доктор філософії, професор педагогіки
Університету економіки та суспільства
м. Людвігсхафен-на-Рейні (Німеччина).
І.Ф. ІСАЕВ, доктор педагогічних наук, професор,
(Білгородський державний університет, Російська Федерація).
Дж.Л. ЛІОНТАС, доктор PhD., асоційований професор ESOL
(Коледж освіти, Сарасота, США).
А. ЛОПЕС, доктор філософії PhD і Habilitation в освітніх
науках, професор (Факультет психології та освітніх наук
Університету Порту, Португалія).
В. ОКУЛИЧ-КОЗАРИН, доктор хабілітований
у сфері економічних наук (Інститут права,
адміністрації та економіки у складі Педагогічного
університету імені Комісії Національної освіти в Кракові,
Республіка Польща).

EDITORIAL COUNCIL

Head of Editorial Council

BORYS KHOLOD, Doctor of Economics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Head of Editorial Council

ANATOLII ZADOIA
Doctor of Economics, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Members of Editorial Council

SERGIY VAKARCHUK
Doctor of Physics and Mathematics, Full Professor
(Alfred Nobel University, Dnipro).
VALENTYNA PAVLOVA
Doctor of Economics, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).
ANNA STEPANOVA
Doctor of Philology, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).
OLEG TARNOPOLSKY
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

OLEG TARNOPOLSKY
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Deputy Editor-in-Chief

NATALIIA VOLKOVA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).

Responsible Secretary

IRYNA OLIINYK
Candidate of Pedagogy (Alfred Nobel University, Dnipro).

Editorial Board Members

SVITLANA AMELINA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (National Institute
of Bioresources and Use of Nature of Ukraine, Kyiv).
OKSANA REZVAN
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kharkiv National University
of Municipal Economics named after O.M. Beketov).
SVITLANA KOZHUSHKO
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).
TETYANA PAKHOMOVA
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Zaporizhia National University).
ANATOLY SAMODRIN
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Kremenchuk Institute of Alfred
Nobel University).
STANISLAV SAPOZHNIKOV
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Alfred Nobel University, Dnipro).
SERGIY KHARCHENKO
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Lugansk National University
named after T.G. Shevchenko).
VLADIMIR CHORNOBROVKIN
Doctor of Psychology, Full Professor (National University
of “Kyiv-Mohyla Academy”).
YURIY SHVALB
Doctor of Psychology, Full Professor (Taras Shevchenko National
University of Kyiv).
OLHA LEBID
Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Alfred Nobel University,
Dnipro).

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

VOLFGANG KRIGER
PhD, Professor (Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft
Ludwigshafen, Germany).
ILYA ISAEV
Doctor of Pedagogy, Full Professor (Belgorod State University, Russia).
JOHN LIONTAS
PhD, Associate Professor (College of Education, Sarasota-Manatee, USA).
AMÉLIA LOPES
‘Agregação’ (Habilitation) in Education Sciences, Professor (Faculty of
Psychology and Education Sciences, University of Porto, Portugal).
WALERY OKULICZ-KOZARYN
Doctor Hab. (innovations in management), MBA (in International
Business), Professor UP (The Institute of Law, Administration and
Economics in the Structure of the Pedagogical University named
after the Commission of National Education in Cracow, Poland).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-1

О.В. ВОЩЕВСЬКА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА І ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ СТУДЕНТАМИ

У статті зосереджено увагу на необхідних професійних та особистісних якостях сучасних викладачів, які необхідні для підготовки високоякісних та конкурентоспроможних фахівців сьогодення. Викладач закладу вищої освіти значною мірою впливає на формування особистості майбутнього фахівця не лише знаннями, але і звичками, переконаннями, ставленням до оточуючих. Слід зазначити, що емоційна спрямованість викладача є важливим чинником взаємодії в навчально-виховному процесі. Значну увагу приділено позитивному світосприйняттю особистості, оптимізму, що допомагає підвищити прагнення людини до успіху уникаючи концентрації на невдачах. У роботі роз'яснюється вплив позитивного та негативного настрою на засвоєння навчального матеріалу студентами. Наводяться приклади емоційних прийомів, які можна застосовувати на практиці під час викладання різних дисциплін. На думку вчених, інформація має фізіологічно активізувати та емоційно чіпляти студента, щоб її сприйняти та гарно запам'ятати. Автор зазначає, що під час оцінювання педагогічної майстерності викладача слід звернути увагу: інформаційно-логічну характеристику лекції; активізацію розумової діяльності студента на занятті; емоційний характер лекції; наочність.

Зазначимо, що успішну професійну діяльність педагога можна охарактеризувати чотирма основними блоками навичок: 1) методи мислення (креативність, вирішення проблем, критичне мислення, навчання протягом життя); 2) засоби праці (інформаційна культура, вільне володіння цифровими технологіями); 3) методи роботи (креативність, колаборативність); 4) навички, необхідні для успішної життєдіяльності (громадянська позиція, особиста і соціальна відповідальність).

У статті подано приклад структури заняття Гарвардської бізнес-школи. Конкретизовано, які завдання краще давати на занятті, які питання обговорювати, як краще завершити заняття тощо. Подано приклади анкет американських університетів «Оцінювання курсу студентами», «Визначення рейтингу викладача».

Ключові слова: викладач, студент, особистість, засвоєння навчального матеріалу, емоційні прийоми, структура заняття, дискусія.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток економіки будь-якої країни залежить від рівня освіченості її громадян. У свою чергу, особистість, професійні та світоглядні якості майбутнього фахівця залежать від викладача вищого навчального закладу. Останнім часом серед абітурієнтів України стало популярним вступати на навчання до закордонних закладів освіти. Зарубіжна освіта вважається кращою, а викладачі більш кваліфікованими. Таким чином, наша країна щороку втрачає величезну кількість талановитої молоді, яка рідко повертається назад на Батьківщину. У цій статті ми спробуємо висвітлити, які ж якості повинні мати викладачі закладів вищої освіти, щоб не посту-

патися у своїй кваліфікації викладачам кращих закордонних університетів; як правильно підтримувати мотивацію студентів до навчання, які стилі викладання краще застосовувати, на які якості особистості викладача звернути увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями особистості викладача вищої школи займався ряд вчених, серед яких можна виділити І. Зязюна, Н. Волкову, О. Котенко, С. Гончаренко, В. Гриньову, В. Шахова та ін. Вплив викладача на розвиток особистості студента у своїх працях висвітлювали Л. Спірін, С. Вітвицька, А. Капська, Б. Беляєв, С. Максименко та ін. У працях таких американських вчених, як Р. Ліонс, Б. Блум, Р. Фельдер, Ф. Робінсон та ін. акцент робиться на вищу освіту та роль викладача в ній. Розбираються моделі підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В епоху інформатизації науки, вільного доступу до закордонних вищих навчальних закладів виникають високі вимоги до системи української освіти, зокрема методики викладання, до особистості самого педагога. Незважаючи на те, що чимало вчених займається цим питанням, все ж воно не достатньо вивчене. На нашу думку, особливо корисним та цікавим буде висвітлення досвіду організації навчання в найкращих університетах світу.

Формування цілей статті. Визначити вплив особистісних, професійних якостей викладача на формування особистості майбутнього фахівця. Розглянути модель поведінки викладачів закордонних вищих навчальних закладів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Особистість – стійка система соціальних значущих рис, що характеризують особу як члена того чи іншого суспільства. Це поняття визначає суспільну сутність людини, що пов'язана із засвоєнням різноманітного виробничого та духовного досвіду суспільства [1].

Викладач закладу вищої освіти значною мірою впливає на формування особистості майбутнього фахівця не лише своїми знаннями, але і своїми звичками, переконаннями, ставленням до оточуючих [2]. Сучасний викладач задає вектор розвитку для студентів, рухаючись разом з ними в напрямі досягнення поставлених цілей. Справжній педагог вміє виділити основні завдання, сприяти плідній роботі студентів у знаходженні креативних рішень для вирішення традиційних проблем. Іншими словами, це особа, яка користується авторитетом, за якою інші люди слідує, хто допомагає їм досягати поставлених цілей [3; 4]. Так, Н.П. Наталевич зазначає, що викладач – це людина, яка не тільки є прикладом для інших, але і не зупиняється у своєму саморозвитку, намагається виховувати не повчаням, а власним прикладом [4; 5].

Навчання є важливим процесом не лише для студентів, але і для самих викладачів. Студенту необхідно відчувати свою значущість та цінність для викладача, в той час викладач має відчувати свій позитивний вплив на студента [6]. Слід зазначити, що безперечно важливим є те, як студенти сприймають викладача. Але ще важливішим є те, як вони сприймають себе самі поряд з викладачем [7].

Для того, щоб студенти почувалися впевнено та спокійно, на занятті має панувати відповідна атмосфера. Так, Т.І. Корж у своїх працях особливу увагу приділяє позитивному світосприйняттю особистості, оптимізму. На його думку, оптимізм допомагає підвищувати прагнення до успіху, не концентруватися на невдачах. Емоційна спрямованість викладача є важливим чинником взаємодії в навчально-виховному процесі. Вона мобілізує студентів, спонукає їх до дії, стимулює інтелектуальну активність. У свою чергу, негативно забарвлені думки ускладнюють спілкування викладача та студентів, призводять до скутості викладача, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагнення до інновацій, ускладнюють появу довіри між учасниками навчально-виховного процесу [8].

Дослідження доводять, що сприйняття матеріалу може покращуватися за рахунок позитивних емоцій, які ведуть до нестандартного способу мислення. Ці емоції особливо полегшують роботу над завданнями, які для виконання потребують творчого підходу, уяви та фантазії [9; 10]. Але викладач має звернути увагу на те, що іноді піднесений настрій може відволікати студента від засвоєння матеріалу, особливо якщо матеріал вважається нецікавим та неважливим. За такої ситуації студенти відволікаються та не концентруються на темі заняття. І навпаки, якщо студенти усвідомлюють важливість та значущість матеріалу, піднесений настрій не впливає на

його засвоєння. Слід зауважити, що викладачі мають бути уважними до ситуацій не-успіху студента. Негативні емоції, як правило, відволікають думки студента від са-мого предмета, скеровують на внутрішнє «Я», пошуки шляхів вирішення проблеми. Така ситуація негативно впливає на навчальний процес, послаблюючи мотивацію до навчання.

Існує така думка, що зміст навчальних матеріалів несе емоційний потенціал. На думку вчених, інформація має фізіологічно активізувати та емоційно чіпляти студен-та, щоб її сприйняти та гарно запам'ятати [11]. Так, американські вчені (М. Айнлей ра-зом з колегами [12; 13]) займалися дослідженням емоційних реакцій під час читання текстів. Виявилося, що ситуативний інтерес був основним показником наполегливості читання тексту, яке супроводжувалося позитивними емоціями. Отже, щоб виклика-ти інтерес у студентів під час роботи над текстом, викладач відповідно має підібрати такий матеріал, щоб викликати сильні емоції, такі як радість, здивування чи навіть відраза.

Розглянемо деякі емоційні прийоми, які можна застосовувати на практиці в процесі викладання [14]:

1. Несподіванка. Використання невідомої, несподіваної інформації доповненої яскра-вими образними прикладами.

2. Пряме включення. Варто відмовитися від розтягнутого вступу чи відступу.

3. Застосування елемента неформальності.

4. Провокація.

5. Апеляція до авторитету.

6. Співпереживання.

7. Спонування до прийняття рішення.

Для того, щоб заняття було максимально продуктивним, викладач повинен продума-ти його структуру заздалегідь. Так, готуючись до заняття, викладачі коледжу Гарварду про-понують приблизну структуру підготовки [15]:

Завдання:

1. Окреслити 2–3 основних завдання на заняття.

2. Виокремити місце конкретного заняття з цілого курсу дисципліни.

3. Продумати, яким чином покращити аналітичні навички, лідерський потенціал сту-дента.

Можливості та виклики для викладача:

1. Віднайти актуальні, цікаві і навіть несподівані питання для обговорення на занятті. Обдумати, яким чином залучити студентів до участі в дискусії.

2. Вміти передбачити складні питання і бути готовим допомогти студентам у знахо-дженні відповіді на них.

3. Спробувати пов'язати матеріал заняття з поточним дослідженням.

Структура заняття:

1. Продумати питання, які варто розкрити під час заняття.

2. Поділити дискусію на логічні частини, продумавши плавний перехід між ними, від-водячи необхідний час на кожну.

3. Продумати методи заохочення студентів до роботи.

Обговорення проблеми:

1. Продумати запитання, які налаштують студентів на сприйняття нового матеріалу.

2. Продумати перехід від одного завдання до іншого.

3. Пов'язати досвід студентів з новим матеріалом.

4. Мотивувати студентів до обдумування питання поза межами аудиторії.

Завершення заняття:

1. Продумати, як правильно завершити дискусію

2. Продумати план дій, коли на завершення дискусії не вистачить часу, або навпаки – буде занадто багато часу.

Цікавою є думка професора Делонга, який зазначає, що викладачу варто при-ходити на заняття не пізніше, ніж за 10 хвилин до його початку. Це дозволить кра-ще відчувати атмосферу в групі, дружні зв'язки, інтереси студентів і взагалі настрої

та налаштованість на заняття. Приблизно по завершенню двох тижнів від початку навчання викладач просить студентів написати, що їм подобається на його заняттях, що категорично не подобається і це варто припинити робити та що, навпаки, потрібно терміново почати використовувати. Викладач аналізує деякі побажання студентів на занятті, намагається прислухатися до їхніх прохань та зауважень. У разі якщо студент не встигає опрацьовувати матеріал або не розуміє його, викладач заохочує писати листи йому на електронну пошту для подальшої домовленості та допомоги [16].

Професор Джим Хескет наголошує на необхідності та користі від взаємовідвідин занять. Особливо це корисно молодим викладачам [16]. Під час аналізу лекції та оцінювання педагогічної майстерності викладача слід звернути увагу на: інформаційно-логічну характеристику лекції; активізацію розумової діяльності студента на занятті; емоційний характер лекції; наочність [17, с. 249].

Успішну професійну діяльність викладача можна охарактеризувати чотирма основними блоками навичок: 1) методи мислення (креативність, вирішення проблем, критичне мислення, навчання протягом життя); 2) засоби праці (інформаційна культура, вільне володіння цифровими технологіями); 3) методи роботи (креативність, колаборативність); 4) навички, необхідні для успішної життєдіяльності (громадянська позиція, особиста та соціальна відповідальність) [18; 19].

Цікаво, що в університеті штату Флорида після оволодіння курсом студенту пропонують оцінити його важливість, корисність, логічність змісту тощо [20, с. 185].

Оцінювання курсу студентами

(університет штату Флорида, США)

1. Якою мірою на Вас вплинув курс?
() значно вплинув () вплинув () посередньо
() нижче середнього () дуже мало
2. Наскільки курс був цікавим для Вас?
() дуже цікавий () достатньо цікавий () посередній
() нижче середнього () нецікавий
3. Якою мірою курс є практично корисним?
() дуже корисний () трохи більше середнього () посередній
() трохи нижче середнього () некорисний
4. Як часто матеріал подавався ясно та логічно?
() завжди () часто () інколи () рідко () ніколи
5. Якщо б Вам запропонували пройти інший, подібний до прослуханого курс, Ви б погодились?
() звичайно, так () напевно () напевно, ні () точно ні.

Характеристики курсу

1. Назва курсу: _____
2. Позитивні характеристики: _____
3. Недоліки: _____
4. Ваші рекомендації для покращання прослуханого або подібних курсів: _____

Оцінка курсу

1. Найбільш корисні розділи курсу: _____
2. Найменш важливі розділи курсу: _____
3. Чи задовольнив курс Ваші очікування? _____
4. Інші коментарі: _____

Крім того, респонденти оцінюють педагогічну техніку викладача, особисті якості, ставлення до студентів, визначають сильні та слабкі його характеристики [20, с. 186]. Слід додати, що коли курс викладається кількома викладачами, вагомим параметром якості роботи педагога виступає кількість студентів, які відвідують певний курс.

АНКЕТА

визначення рейтингу викладача
(Університет штату Флорида, США)

Уважно прочитайте запитання та дайте щирі відповіді на них. Ваші відповіді ніяким чином не вплинуть на вашу оцінку з цього предмета. Резюме про викладача буде зроблене студентами. Викладач побачить тільки це резюме.

1. Порівнюючи з викладачами, з якими Вам довелося працювати, як Ви оцінюєте якість роботи викладача з цього предмета?

- () Дуже висока () Досить добра () Середня
() Дуже низька () Одна з найгірших

2. Наскільки Ви вражені майстерністю викладача з цього предмета?

- () Дуже () Помітно
() Посередньо () Мало () Зовсім мало

3. У чому, на Вашу думку, можливі недоліки курсу, якщо вони є?

- () У самому предметі () В особистості викладача
() У методиці викладання () У майстерності викладача
() У темі заняття

4. Яким є викладач у відношенні до студентів:

- () Завжди ввічливий та уважний до всіх
() Уважний і тактовний майже до всіх
() Інколи неухважний та грубий
() Часто грубий та неухважний до студентів

5. Говорячи про ліберальність, толерантність, прогресивні ідеї, чи можна сказати, що викладач:

- () Заохочує студентів висловлювати власні точки зору
() Дотримується лише власних позицій, але у той самий час є толерантним до інших
() Вороже ставиться до інших точок зору

6. Які з перелічених якостей найбільш точно характеризують Вашого викладача:

- () Урівноважений – не занадто критичний та чутливий
() Цілком урівноважений, справедливо оцінює знання студентів
() Занадто критичний, надзвичайно уразливий, неправильно оцінює знання студентів
7. Напишіть перелік сильних та слабких сторін Вашого викладача

Сильні Слабкі

1. 1.
2. 2.
3. 3.
4. 4.
5. 5.

8. Якби у вас була можливість оцінити роботу викладача за шкалою, за якою оцінюють рівень знань студентів, яку б оцінку ви поставили

- () A () B () C () D () F

№ з/п	Особистісні характеристики	Рівень				
		Високий	Середній			Низький
		5	4	3	2	1
1	Зовнішність					
2	Якості лідера					
3	Бажання до співпраці					
4	Заслугує довіри					
5	Ентузіазм					
6	Вишуканість та делікатність при спілкуванні					
7	Індивідуальність					
8	Поведінка					

№ з/п	Особистісні характеристики	Рівень				
		Високий	Середній			Низький
		5	4	3	2	1
9	Інтерес до інших					
10	Небайдужість до проблем інших					
11	Чесність					
12	Впевненість у власних силах					
13	Голос викладача					
14	Щирість					
15	Наполегливість					
Особистісні якості						
1	Усне мовлення					
2	Писемне мовлення					
3	Ініціативність					
4	Здатність працювати з іншими					
5	Здатність діяти залежно від ситуації					
6	Уміння навчати					
7	Ставлення до критики					

Варто наголосити на тому, що ці результати оцінювання курсу та педагогічної діяльності викладачів доступні широкому загалу. Щоб не помилитися у правильності вибору курсу та викладача, студенти знайомляться з результатами анкетування своїх попередників. У свою чергу, ця інформація буде корисною для самих викладачів, щоб дізнатися про ставлення студентів до їхнього курсу та й узагалі до особистості педагога [20, с. 79].

Викладачеві на першому занятті рекомендують ознайомити студентів з організаційними моментами: номер аудиторії, першоджерела з пропонованого курсу, порядок відвідування, форми та методи оцінювання, особливості роботи на занятті, методика проведення екзамену чи заліку [20].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, педагоги, які творчо захоплені своєю навчальною дисципліною, працюють над удосконаленням педагогічної майстерності, підтримують сприятливу атмосферу на занятті позитивно впливають на ставлення студентів до предмета. Подальше наукове дослідження буде полягати у вивченні та використанні передового педагогічного досвіду високорозвинутих країн.

Список використаної літератури

1. Особистість. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Особистість> (дата звернення: 26.11.2020).
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 360 с.
3. Leadership. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Leadership> (дата звернення: 17.06.2019).
4. Воцєвська О.В. Взаємовплив лідерських якостей та іміджу викладача вищої школи. *Інтернаука*. 2017. № 3 (25). Т. 1. С. 65–69.
5. Наталевич Н.П. Харизматичні якості викладача вищого навчального закладу – інструмент створення соціокультурного простору майбутнього фахівця. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5701/1/Natalevich.pdf> (дата звернення: 26.11.2020).
6. Hascher Tina. Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. 2010. Vol. 9 (1). P. 13–28.
7. HBS Christensen Center, Case Method in Practice: Instructor Performance. URL: https://www.hbs.edu/teaching/Documents/WebTranscript_InstructorPerformance.pdf (дата звернення: 26.11.2020).

8. Корж Т.І. Вплив позитивної спрямованості особистості на успішність професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки*. 2013. № 114. С. 94–97.
9. Isen A.M., Daubmann K., Nowicki G. Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. № 52. P. 1122–1131. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122> (дата звернення: 26.11.2020).
10. Fredrickson B.L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*. 2001. № 56 (3). P. 218–226. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218> (дата звернення: 26.11.2020).
11. Schürer-Necker E. Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten [Memory and emotion. The influence of emotions on text restoring skills]. Beltz, Psychologie Verlags Union, 1994. 221 p.
12. Ainley M., Corrigan M., Richardson N. Students, Tasks and Emotions: identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*. 2005. no. 15 (5). P. 433–447. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011> (дата звернення: 26.11.2020).
13. Ainley M., Hidi S., Berndorff, D. Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate their Relationship. *Journal of Educational Psychology*. 2002. № 94 (3). P. 545–561. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545> (дата звернення: 26.11.2020).
14. Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С. 34–40.
15. Elements of effective class preparation. *C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning, Harvard Business School*. URL: <https://www.hbs.edu/teaching/Documents/Elements-of-Effective-Class-Preparation.pdf> (дата звернення: 26.11.2020).
16. Harvard Business School Christensen Center, Case Method in Practice: Instructor Performance. URL: https://www.hbs.edu/teaching/Documents/WebTranscript_InstructorPerformance.pdf (дата звернення: 26.11.2020).
17. Остапенко Т.М. Методика викладання як головна ланка дидактики і навчальний предмет. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 2 (16). С. 246–251.
18. Рябова З.В., Єльнікова Г.В. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 20 (6). С. 369–382. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4202/1728> (дата звернення 25. 01. 2021).
19. Овчарук О.В. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доп. учасників на Всеукр. наук.-прак. семінарі. Київ: Ін-т інформац. технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 108 с.
20. Вошецька О.В. Зміст і процес підготовки інженерів-аграрників у вищій школі США: монографія. Ніжин: Аспект-поліграф, 2011. 220 с.

References

1. *Osobistist* [Personality]. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Osobistist> (Accessed 26 November 2020). (In Ukrainian).
2. Andreeva, G.M. (1980). *Sotsialnaia psikhologia* [Social psychology]. Moscow, MGU Publ., 360 p. (In Russian).
3. Leadership. Available at : <https://en.wikipedia.org/wiki/Leadership> (Accessed 26 November 2020).
4. Voshchevska, O.V. (2017). *Vzaimovplyv lideroskikh yakosti ta imidzhu vykladacha vyshchoi shkoly* [Interinfluence of leader qualities and image of higher education teachers]. *Internauka* [Interscience], no. 3 (25), vol. 1, pp. 65-69. (In Ukrainian).
5. Natalevich, N.P. *Haryzmatychni yakosti vykladacha vyshchogo navchalnogo zakladu - instrument stvorennia sotsioculturnogo prostoru maibutnogo fakhivtsia* [Charismatic qualities of higher education teachers - instrument for creation of sociocultural space of

future specialist]. Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5701/1/Natalevich.pdf> (Accessed 26 November 2020). (In Ukrainian).

6. Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*. vol. 9, no. 1, pp. 13-28. (In English).

7. Harvard Business School Christensen Center, Case Method in Practice: Instructor Performance. Available at: https://www.hbs.edu/teaching/Documents/WebTranscript_InstructorPerformance.pdf (Accessed 26 November 2020).

8. Korzh, T.I. (2013). *Vplyv pozytyvnoi spriamovanosti osobystosti na uspishnist profesiinoi diialnosti* [Influence of person's positive orientation on success of professional activity]. *Visnyk Chernivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu. Psykholoichni nauky* [Psychological sciences], no. 114, pp. 94-97. (In Ukrainian).

9. Isen, A.M., Daubmann, K. & Nowicki, G. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 1122-1131. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122> (Accessed 26 November 2020).

10. Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56 (3), pp. 218-226. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218> (Accessed 26 November 2020).

11. Schürer-Necker, E. (1994). *Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten* [Memory and emotion. The influence of emotions on text restoring skills]. Weinheim, Beltz, Psychologie Verlags Union, 221 p. (In German).

12. Ainley, M., Corrigan, M. & Richardson, N. (2005). Students, Tasks and Emotions: identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15 (5), pp. 433-447. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011> (Accessed 26 November 2020).

13. Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), pp. 545-561. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545> (Accessed 26 November 2020).

14. Vanek, D. & Mun, F. (1989). *Professionalnaia podgotovka uchitelei i problemy formirovaniia motivatsii dostizhenia i kontrolia deistvii* [Professional training of teachers and problems of motivation achievement and operations control formation]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], no. 3, pp. 34-40. (In Russian).

15. Elements of effective class preparation. C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning. Harvard Business School. Available at: <https://www.hbs.edu/teaching/Documents/Elements-of-Effective-Class-Preparation.pdf> (Accessed 26 November 2020).

16. HBS Christensen Center, Case Method in Practice: Instructor Performance. Available at: https://www.hbs.edu/teaching/Documents/WebTranscript_InstructorPerformance.pdf (Accessed 26 November 2020).

17. Ostapenko, T.M. (2018). *Metodyka vykladannia yak holovna lanka dydaktyky i navchalnyi predmet* [Teaching methods as the main link of didactics and the subject], *Visnyk universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhologhiia. Pedagogichni nauky* [Pedagogical sciences], no. 2 (16), pp. 246-251. (In Ukrainian).

18. Riabova, Z.V. & Yelnikova, H.V. (2020). *Profesiine zrostannia pedahohiv v umovakh tsifrovoi osvity* [Professional growth of teachers in conditions of digital education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], vol. 20 (6), pp. 369-282. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4202/1728> (Accessed 25 January 2021). (In Ukrainian).

19. Ovcharuk, O.V. (2019). *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly* [Digital competence of modern teacher of new Ukrainian school]. Kyiv, Instytut informatsiinykh tekhnologii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy Publ., 108 p. (In Ukrainian).

20. Voshchevska, O.V. (2011). *Zmist i protses pidhotovky inzheneriv-ahrarynykiv u vyshchii shkoli SSHA* [Content and process of training of agrarian engineers in higher school of the USA]. Nizhyn, Aspect-Polihrap Publ., 220 p. (In Ukrainian).

INTERINFLUENCE OF TEACHER'S PERSONAL QUALITIES AND THE EFFICIENCY OF MASTERING LEARNING MATERIAL BY STUDENTS

Olga V. Voshchevska, PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of English for Biological Specialities, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

E-mail: Voshchevska25@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-1606-9830

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-1

Key words: lecturer, student, personality, learning material, emotional strategies, structure of the lecture, discussion.

This article focuses on the teachers' required professional and personal qualities which are important for training highly qualified and competitive professionals. University professors greatly influence the formation of future specialist's personality not only by knowledge, habits, attitudes towards others. It should be noted that teacher's emotional orientation is an important factor of cooperation in educational process. Much attention is paid to positive worldview of the person, optimism which helps to increase desire to achieve success avoiding concentration on failures. The author explains the influence of positive and negative mood on learning the material by students. An interesting fact is that sometimes high spirits distract students from learning the material, especially when it is not interesting and not important. Negative emotions direct a student at searching the ways of problem solving, distract thoughts from the material in a class. The author indicates that the content of learning materials should bear some emotional potential. Information should physiologically activate and emotionally touch the student in order to be accepted and well memorised. Different examples of emotional strategies which could be used in practice teaching different disciplines are given in the article. The research represents an example of the lecture structure at Harvard Business School. The author mentions that when assessing pedagogical mastership, attention should be paid to: a) informational and logical characteristics of the lecture; b) activation of students' mental activity in class; c) emotional character of the lecture; d) visualization. It specifies which tasks are better to be set, which questions to discuss, how to better finish the lecture, etc. It should be noted, that university teacher's successful professional activity can be characterised by four main blocks of skills: 1) the methods of thinking (creativity, problem solving, critical thinking, lifelong learning); 2) the means of work (informational culture, understanding and active usage of digital technologies); 3) the methods of work (creativity, collaboration); 4) the skills necessary for successful life-activity (civic position, personal and social responsibility). The author represents the examples of the American universities questionnaires "Students course assessment" and "Defining teaching ranking".

It is worth emphasizing that these results of course evaluation and pedagogical activity assessment are available to general public. It will be useful for students when selecting a course and a teacher as well as for teachers themselves. From these questionnaires teachers can learn students' attitude to their course and to their personality as a teacher.

Одержано 25.02.2021.

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-2

О.В. ГЕЙНА,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки

Одеського національного економічного університету

Н.А. КОВАЛЬСЬКА,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки

Одеського національного економічного університету

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено аналізу гуманістичного потенціалу аксіологічного підходу в процесі навчання іноземної мови з метою забезпечення умов для розвитку і зростання особистості як носія загальнолюдських цінностей. Встановлено, що однією з ознак конкурентоспроможності особистості, її адаптації до сучасного соціокультурного і професійного середовища є факт наявності високої соціальної стійкості. Обґрунтовано, що метою професійної освіти має стати виховання соціально стійких фахівців, які здатні швидко перебудовуватися залежно від зміни вимог сучасного життя, вміють постійно вдосконалюватися, шукати шляхи реалізації професійних знань, умінь, навичок, але при цьому відстоювати свої погляди і зберігати особистісні позиції. Одним з базових методологічних підходів до процесу формування соціальної стійкості особистості є аксіологічний підхід. Визначено психологічні настанови та комунікативно-мовні стратегії взаємодії суб'єктів діяльності за умов аксіологічного підходу до навчання. Проаналізовано мовленнєву подію як носія гуманістичного потенціалу, що розкривається на заняттях з іноземної мови. Наведено опис навчального заняття як моменту життя, де ідея гуманізації набуває реального втілення через діалогічне буття людини, у якої є наміри і яка виконує дії, характерні для партнерства. Доведено, що забезпечення умов для розвитку і зростання особистості під час заняття вимагає від викладача не тільки професійних знань, пов'язаних з викладанням тієї чи іншої дисципліни, а й психологічної грамотності та особистісної зрілості. Саме ці чинники здатні запобігти маніпуляції іншою людиною, тобто прямому нав'язуванню їй якоїсь позиції, що є несумісною з концепцією гуманізації як психологічного феномена. Запропоновано технологію психокорекції як умову для розвитку та зростання особистості. Виділено перспективні напрями дослідницьких пошуків, які полягають у висвітленні нових аспектів парадигми навчання й інструментів, що відтворюють суть гуманістичної концепції освіти.

Ключові слова: гуманістична концепція освіти, аксіологічний підхід як інструмент розвитку особистості, соціальна стійкість особистості, навчання іноземної мови, професійна освіта іноземних громадян, мовна подія як носій гуманістичного потенціалу, комунікативно-мовні стратегії взаємодії суб'єктів діяльності, технологія психокорекції.

Постановка проблеми. Усвідомлення викликів сучасної реальності, коли зміст і характер спрямованості людської особистості визначають ефективність вирішення проблем соціального й економічного характеру та безпечність існування людства, прискорило розвиток процесу гуманізації та гуманітаризації вищої освіти. За часів уже незалежної України в період із середини 90-х – початку

XXI ст. вища гуманітарна освіта зазнавала постійних змін. Наразі вимоги вищої школи до сучасної гуманітарної підготовки суттєво відрізняються від попередніх [3, с. 48].

Сьогодні суспільство не обмежується декларацією цінностей, а займається активним пошуком шляхів укорінення їх у свідомості людей. Саме свідомістю забезпечується ієрархічно впорядкована синтетична цілісність людини як живої відкритої системи, взаємодія її внутрішніх підсистем та зв'язок із зовнішнім світом.

Однією з ознак конкурентоспроможності особистості, її адаптації до сучасного соціокультурного і професійного середовища є факт наявності високої соціальної стійкості. Тому метою професійної освіти має стати виховання соціально стійких фахівців, здатних швидко перебудовуватися залежно від зміни вимог сучасного життя, постійно вдосконалюватися, шукати шляхи реалізації професійних знань, умінь та навичок, відстоюючи при цьому свої погляди і зберігаючи особистісні позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна стійкість – «інтегративне утворення, яке поєднує в собі сукупність якостей, що проявляються як психологічне вираження станів особистості, обумовлює її спрямованість, активність, відповідальність, забезпечує творчу реалізацію» [7, с. 3]. Це, з одного боку, певна позиція особистості, що виявляється у ставленні до інших людей, колективу, продуктів діяльності та спілкування, навколишнього середовища, до себе. З іншого боку, соціальна стійкість постає як гнучкість у засвоєнні нових відносин, принципів, здатність до нормотворчості, зміни й удосконалення [7, с. 5].

М.Й. Рожков зазначає, що розвиток соціально стійкої, гуманної, цілісної особистості в єдності її внутрішнього і соціального потенціалу є провідною цінністю під час організації педагогічного процесу [6, с. 13–14].

Сутність аксіологічного підходу (В.А. Кан-Калик, М.Д. Нікандров, В.О. Сластьонін, Є.М. Шиянов, І.Б. Котова та ін.) полягає в спрямованості педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості як мета, суб'єкт, результат і головний критерій її ефективності [4; 5; 8; 9].

О.М. Єфімова аксіологічний підхід розглядає як один з провідних підходів у контексті гуманістичної педагогіки і психології, оскільки він визнає кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно мотивованим суб'єктом діяльності. Базою особистісної характеристики є опанування культурних норм і цінностей, збереження своєї позиції та інтересів, можливість розвиватися та адаптуватися до умов, що змінюються [2, с. 56].

Аксіологічний підхід до процесу формування соціальної стійкості особистості, на думку М.Й. Рожкова, проявляється в необхідності формування системи гуманістичних соціально-моральних ціннісних орієнтацій особистості, без якої неможливий розвиток суспільства, а також соціальний та професійний розвиток особистості. У випускника має сформуватися закінчена стійка система ціннісних орієнтацій, що в подальшому іманентно визначатиме його життєвий і професійний шлях [6, с. 13–14].

А.А. Валєєв та І.Г. Кондратьєва вбачають роль аксіологічного підходу у формуванні ціннісних стандартів серед молодого покоління у процесі навчальної діяльності, що, у свою чергу, сприяє збільшенню їх аксіологічного потенціалу. І основою цього накопичення є переважно культурні цінності. Дослідження феноменології міжкультурної компетентності дозволило науковцям сформулювати своє бачення цього поняття. Під міжкультурною компетенцією вони розуміють інтегровану освітню систему формування гуманістичного світогляду; високий рівень культури особистості; знання, навички та шляхи здійснення діяльності у сучасному полікультурному просторі, а також «здатність проявляти толерантність, доброзичливість та інші позитивні почуття й емоції та здатність діяти на основі цінностей самовизначення відповідно до соціальних потреб і очікувань» [10, с. 361–362].

Виклад основного матеріалу дослідження. Аксіологічний (або ціннісний) підхід у педагогіці висвітлює нові аспекти парадигми навчання та є інструментом, що відображає суть гуманістичної концепції освіти, а саме розвиток та зростання особистості як носія загальнолюдських цінностей.

Коли йдеться про навчання іноземних громадян, особливого значення набувають передумови взаєморозуміння людей, що належать до різних культур, націй, релігійно-світоглядних орієнтацій.

Мета статті – дослідити гуманістичний потенціал аксіологічного підходу в навчанні іноземної мови, що забезпечить умови для розвитку та зростання особистості як носія загальнолюдських цінностей.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі завдання:

- визначити психологічні настанови та комунікативно-мовні стратегії взаємодії суб'єктів діяльності за умов аксіологічного підходу до навчання;
- проаналізувати мовленнєву подію як носія гуманістичного потенціалу;
- запропонувати технологію психокорекції як умову для розвитку та зростання особистості.

Слід наголосити, що забезпечення умов для розвитку та зростання особистості під час заняття потребує від викладача не тільки професійних знань, пов'язаних із викладанням певної дисципліни, а й психологічної грамотності та особистісної зрілості. Саме ці чинники здатні запобігти маніпуляції іншою людиною, тобто прямому нав'язуванню їй якоїсь позиції, що є несумісною з концепцією гуманізації.

Ми розглядаємо навчальне заняття як момент життя, де ідея гуманізації набуває реального втілення через діалогічне буття людини, яка має наміри і виконує дії, характерні для партнерства як психологічного феномену (табл. 1).

Таблиця 1

Складові психологічної взаємодії суб'єктів діяльності

Наміри	Дії
1. Створити позитивний настрій, атмосферу доброзичливості та довіри, що сприяє діалогу	1. Продемонструвати реальними вчинками своє бажання бути партнером. Увійти в контакт з іншою людиною за умови довіри до неї; отримати досвід щиросердності та відвертості
2. Розвинути навички взаєморозуміння, здатність побачити світ очима іншої людини	2. Уважно слухати співрозмовника, а не перебивати його, підтверджувати почуте шляхом повторення думки партнера своїми словами
3. Розвинути якість терпимості до іншого та усвідомлення відмінності сприймання різними людьми одного й того ж предмета	3. Давати «зворотний зв'язок» без роздратованості; використовувати «Я-висловлювання» на відміну від «Ти-висловлювання». Аргументувати свою точку зору в прагненні бути почутим
4. Розвинути навички толерантності, навчитися поважати права і свободу особистості	4. У спілкуванні не порушувати особистісного «Я», відокремлювати людину від проблеми, говорити про предмет спілкування, а не «переходити на особистість». Не дозволяти власних інтерпретацій та порад, які б завдали психологічної шкоди співрозмовнику
5. Розвинути комунікативну культуру особистості з метою удосконалення якості взаємодії з людьми	5. Сформувати систему індивідуальних якостей, в якій основним є: творче мислення, культура мовленнєвої дії; культура налаштування себе на спілкування; культура використання жестів, міміки та рухів; культура сприйняття комунікативних дій комуніканта; культура емоцій

Подані нами психологічні настанови та комунікативно-мовленнєві стратегії взаємодії суб'єктів діяльності мають бути складовими компонентами аксіологічного підходу до освіти в цілому незалежно від дисципліни, що викладається.

Далі проаналізуємо мовленнєву подію як носія гуманістичного потенціалу, що розкривається на заняттях з іноземної мови.

Н.Р. Барабанова у монографії «Соціокомунікативний аспект професійної діяльності фахівця: аналіз, стратегії розвитку» докладно описує мовленнєву подію як відносно цілісний прояв соціально-мовленнєвого спілкування. Автор зауважує, що компоненти мовленнєвої події містять:

- мовленнєві дії, оформлені у вигляді висловлювань (текстів) у сукупності з невербальними компонентами – жестами, мімікою, рухами, поглядами;
- мовленнєву ситуацію як контекст висловлювання (умови, оточення, обстановка, в якій відбувається спілкування, взаємодія, комунікація);

– мовленнєву дію (мовленнєвий акт), яка реалізується у вигляді висловлювання (речення) і виступає елементарною ланкою в побудові мовленнєвої події [1, с. 143].

На нашу думку, розкрити гуманістичний потенціал мовленнєвої події на занятті іноземної мови можливо за умови включення її в контекст взаємодії через мету, мотив і тему, відображену у висловлюванні або тексті. Наприклад, можна використати такий текст бесіди:

Бесіда про розвиток навичок спілкування

– Я не зовсім зрозумів вираз: «Якщо людина вміє говорити, то це ще не означає, що вона вміє спілкуватися». Ви не могли б пояснити мені сенс цього вислову?

– Імовірно, мова йде про те, що люди не завжди говорять так, щоб бути зрозумілими. А найважливіша мета спілкування – взаєморозуміння.

– Що, на Вашу думку, потрібно робити, щоб у розмові зі співрозмовником досягти поставленої мети?

– Я думаю, що треба розвивати навички спілкування.

– Що Ви маєте на увазі, коли говорите про навички спілкування?

– Ми повинні висловлювати наші думки і демонструвати наші почуття тим, з ким спілкуємось, але при цьому ми маємо дозволяти нашим співрозмовникам також висловлювати свої ідеї, думки і почуття. Для ефективного спілкування замало просто висловити свою думку, треба говорити один з одним і взаємодіяти.

– Якщо я Вас правильно зрозумів, мова йде про вміння вести діалог.

– Абсолютно точно. Ось чому вважається, що вміння спілкуватися не обмежується умінням говорити. Для ефективного спілкування шкідливі дві речі: мовчати, коли слід говорити, і говорити, коли слід мовчати.

– Так, я зрозумів. Важливо, щоб відбувся діалог, результатом якого стане взаєморозуміння.

– Потрібно зауважити, що навички спілкування набувають особливого значення, коли Вам необхідно досягти мети, яка перебуває поза впливом.

– Вибачте моє нерозуміння. Яюсь дуже складно. Чи не могли б Ви навести приклад.

– Так, будь ласка. Наприклад, Ваша мета – продати товар. Ви вступаєте в переговори, щоб домовитися про ціну, яка влаштує Вас і Вашого партнера по бізнесу.

– Зрозуміло, тільки залишається відкритим питання, як досягти успіху в подібних переговорах, якщо, наприклад, я хочу продати товар якомога дорожче, а мій партнер хоче його купити якомога дешевше?

– Правду кажучи, завдання досягнення взаємовигідної угоди в будь-якій справі може служити хорошою мотивацією для розвитку навичок спілкування.

– Які навички спілкування, на ваш погляд, є найбільш важливими для збалансованого результату переговорів?

– Як ми вже відзначали, важливо, щоб відбувся діалог. По суті, вміння слухати означає вміння спілкуватися, тому фахівці у сфері комунікації розробили прийоми розуміючого слухання.

– Які це прийоми?

– Думаю, що деякими з них Ви вже володієте, інакше ви не змогли б бути таким хорошим співрозмовником, яким проявили себе в цій бесіді.

– Дякую за комплімент. Але все ж таки, якщо Вам не складно, наведіть, будь ласка, прийоми, які забезпечують ефективне спілкування.

– Такі прийоми називають «Прийомами розуміючого слухання». До них належать:

1. Нерефлексивне слухання (пасивний тип) – це слухання без аналізу (рефлексії), що дає можливість співрозмовнику висловитися. Воно полягає в умінні уважно мовчати.

2. Рефлексивне слухання (активний тип):

2.1. З'ясування – це звернення до мовця за деякими уточненнями. Суть цього прийому полягає в тому, що слухач при виникненні нерозуміння, неясності фрази, двозначності якогось слова ставить «уточнююче» запитання. Для з'ясування можна використовувати такі вирази: «Чи не повторите Ви ще раз?», «Що Ви маєте на увазі?», «Чи не поясните Ви це?», «Вибачте, я не зовсім зрозумів Вас...» і т.д.

2.2. Перефразування. Це повторення думок співрозмовника своїми словами. Перефразувати – це сказати ту ж думку, але трохи інакше. Цей прийом допомагає переконатися

в тому, наскільки точно ми «розшифрували» слова співрозмовника, і рухатися далі з упевненістю, що до цього часу все розуміли правильно. Перефразування можна почати такими фразами: «Якщо я Вас правильно зрозумів, то...», «Ви можете виправити мене, якщо я помилюся, але...», («Виправте мене, якщо помиляюсь, але...»), «Іншими словами, Ви вважаєте...» тощо.

2.3. Резюмування – це підбиття підсумків. Головною метою цього прийому є те, що ми узагальнюємо почуте своїми словами. Заключна фраза – це повідомлення співрозмовника в «згорнутому» вигляді, головна ідея. Для резюмування можуть виявитися корисними такі вступні фрази: «Таким чином, головне...», «Отже, Ви пропонуєте...», «Ваша основна ідея, як я зрозумів, у тому, що...», «Якщо тепер підсумувати сказане Вами...» тощо.

2.4. Відображення почуттів – це прагнення показати співрозмовнику, що ми розуміємо його. При цьому необхідно уникати категоричних формулювань, а відображати передбачувані почуття співрозмовника, використовуючи у своєму мовленні певні вступні фрази, зокрема: «Мені здається, що Ви відчуваєте себе...», «У мене таке відчуття, що ви чимось...», «Чи не відчуваєте Ви себе якимось...» тощо.

– Щиро дякую за такий детальний опис прийомів розуміючого слухання. Думаю, що ця інформація буде корисна для всіх, хто хоче ефективно спілкуватися. Однак, щоб навчитися цьому, окрім інформації, потрібна ще й практика. Ви згодні?

– Безумовно, так. Адже спілкування – це процес взаємодії між людьми, який мотивував їх, щоб вступити в діалог зі співрозмовником.

– Дякую Вам за цікаву бесіду. Думаю, що набувати досвіду розвитку навичок спілкування – це дуже захоплююча справа, якою треба займатися усвідомлено і постійно.

– Згодна з вами. Сподіваюся, що активна участь у бесідах на різні теми сприятиме отриманню подібного досвіду.

– Упевнений, що так і буде, тому що я дуже хочу навчитися ефективно спілкуватися.

Отже, використання бесід такого формату на заняттях з іноземної мови допомагає розкрити гуманістичний потенціал мовленнєвої події за умови включення її в контекст взаємодії суб'єктів діяльності, що забезпечує умови для розвитку та зростання особистості як носія загальнолюдських цінностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зважаючи на викладене, можна зробити висновок, що аксіологічний підхід спрямований на розвиток у студентів певних якостей, орієнтованих на формування цінностей міжкультурної взаємодії. Таким чином, у сучасну епоху глобалізації, коли активно розширюються й поглиблюються контакти між народами різних країн і континентів, навчання вмінню спілкуватися є однією з відповідей на виклики сучасності, що передбачає:

– навчання прийомам ведення діалогу, навичкам мотивованого і цілеспрямованого оперування елементами смислової інформації;

– формування уважного ставлення до партнера по спілкуванню;

– вироблення установок і навичок адекватної інтерпретації комунікативних задумів, які в рівній мірі прагнуть донести до нас наші співрозмовники, зокрема відокремлені від нас часом і простором.

На сьогодні важливим і не до кінця вирішеним залишається питання відбору форм і методів навчання, які забезпечували б сформованість стійкої системи ціннісних орієнтацій, що в подальшому буде визначати життєвий і професійний шлях випускника ЗВО.

Список використаної літератури

1. Барабанова Н.Р. Соціокомунікативний аспект професійної компетентності фахівця: аналіз, стратегії розвитку: монографія. Одеса: Фенікс, 2018. 316 с.

2. Ефимова Е.М. Методы формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования. Вестник МГОУ. Серия : Педагогика. 2012. № 3. С. 55–62.

3. Зюзіна Т.О. Сучасне мистецтво як об'єкт етико-психологічного аналізу в навчально-виховному просторі університету. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. 2014. № 2. С. 48–52.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
5. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 3–10.
6. Рожков М.И. Стратегия и модели воспитания. *Теоретико-методические проблемы современного воспитания*: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 2004. С. 130–138.
7. Сироткин Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости: монография. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992. 176 с.
8. Сластенин В.А. Аксиологические основания образования. *Ценностные приоритеты общего и профессионального образования*: Материалы Международной научно-практической конференции. 2000. Ч. 1. С. 26–31.
9. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 1999. 288 с.
10. Valeev A.A., Kondrat'eva I.G. Axiological Approach to the Development of Students' Intercultural Competences by Foreign Language Means. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 361–365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.377> (WOS).

References

1. Barabanova, N.R. (2018). *Sotsiokomunikatyvnyi aspekt profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia: analiz, stratehii rozvytku* [Socio-communicative aspect of professional competence of a specialist: analysis, development strategies]. Odesa, Pheniks Publ., 316 p. (In Ukrainian).
2. Efimova, E.M. (2012). *Metody formirovaniia sotsyalnoi ustoichivosti lichnosti v usloviiakh vyshchego professyonalnogo obrazovaniia* [Methods of developing social stability of personality in institutions of higher education]. *Vestnik MGOU. Pedagogyka* [The Bulletin of MRSU. Pedagogy], no. 3, pp. 55-62. (In Russian).
3. Ziuzina, T.O. (2014). *Suchasne mystetstvo yak ob'ekt etyko-psykholohichnoho analizu v navchalno-vykhovnomu prostori universytetu* [Contemporary art as an object of ethical and psychological analysis in the process of university education]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2(8), pp. 48-52. (In Ukrainian).
4. Kan-Kalik, V.A. (1987). *Uchiteliu o pedagogicheskoi obshchenii* [To a teacher about pedagogical communication]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 190 p. (In Russian).
5. Nikandrov, N.D. (1998). *Tsennosti kak osnova tselei vospitaniia* [Values as the basis of the purposes of education]. *Pedagogika* [Pedagogy], no. 3, pp. 3-10 (In Russian).
6. Rozhkov, M.I. (2004). *Strategii i modeli vospitaniia* [Strategies and models of upbringing]. *Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniia* [Theoretical and methodological issues of modern upbringing]. Volgograd, pp. 130-138 (In Russian).
7. Sirotkin, L.U. (1992). *Formirovanie lichnosti: problema ustoichivosti* [Personality formation: the problem of stability]. Kazan, Kazanskii Universitet Publ., 176 p. (In Russian).
8. Slastenin, V.A. (2000). *Aksiologicheskie osnovaniia obrazovaniia* [Axiological foundations of education]. *Tsennostnye prioritety obshchego i professionalnogo obrazovaniia* [Value priorities of general and vocational education], vol. 1, pp. 26-31. (In Russian).
9. Shiyanov, E.N., & Kotova, I.B. (1999). *Razvitie lichnosti v obuchenii* [Personality development in teaching]. Moscow, Akademiia Publ., 288 p. (In Russian).
10. Valeev, A.A., & Kondrat'eva, I.G. (2015). Axiological Approach to the Development of Students' Intercultural Competences by Foreign Language Means. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, pp. 361-365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.377>

HUMANISTIC POTENTIAL OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Oksana V. Geyna, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Language and Psychological and Pedagogical Training, Odesa National Economic University.

E-mail: geyna-oksana@hotmail.com.

ORCID ID: 0000-0003-4754-2600

Natalia A. Kovalska, Ph.D. in Philology, Senior Lecturer of the Department of Language and Psychological and Pedagogical Training, Odesa National Economic University, Ukraine.

E-mail: talachka2015@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1837-4708

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-2

Key words: humanistic concept of education, axiological approach as a tool of personality development, social stability of the personality, foreign language teaching, professional education of foreign citizens, speech event as a humanistic potential, communicative-speech strategies of interaction of individuals, technology of psychocorrection.

The article is devoted to the analysis of the humanistic potential of the axiological approach in foreign language teaching in order to provide conditions for the development and growth of a personality which are considered to be universal human values. It has been established that one of the features of personality's competitiveness, his/her adaptation to the modern socio-cultural and professional environment is high social stability. It has been substantiated that the purpose of professional education should be the upbringing of socially stable specialists who are able to quickly adapt to the changing trends of modern life, as well as able to constantly improve, search the ways to implement professional knowledge, abilities, skills while defending their opinions and maintaining personal positions. Social stability has been considered as one of the features of the personality's competitiveness as well as his/her adaptation to the modern socio-cultural and professional environment. One of the basic methodological approaches to the process of developing the social stability of the personality is the axiological approach. The psychological attitudes and communicative-speech strategies of interaction of individuals in terms of the axiological teaching approach have been determined. It has been noted that today the issue of selecting forms and methods of teaching that would ensure the development of critical thinking of students – future specialists remains important and unsolved. In this regard, the speech event has been analyzed as a humanistic potential that is revealed in foreign language classes. The description of the lesson as a moment of life where the idea of humanization is revealing through the dialogical being of a person who has intentions as well as performs actions specific for a partnership as a psychological phenomenon has been given. The technology of psychocorrection as a condition for the development and growth of a personality has been proposed. It has been proved that providing conditions for the development and growth of a personality during the lesson requires from the teacher not only professional knowledge related to the teaching of a particular discipline, but also psychological literacy and personal maturity. These are factors which can prevent manipulation of another person, i.e. direct imposition of some position on him/her, which is incompatible with the concept of humanization. The promising research directions, which mean the defining the essence and structure of the axiological approach in pedagogy, highlighting new aspects of the teaching paradigm and tools that reflect the essence of the humanistic concept of education have been determined. Today, an important and not fully resolved issue is the selection of forms and methods of teaching that ensure the formation of a stable system of value orientations, which in the future will determine the life and professional path of a university graduate.

Одержано 3.02.2021.

УДК 378.147:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-3

В.В. ГРУШКА,
*кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри географії
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Формування в учнів предметної географічної компетентності на фоні уточнення і поглиблення загальногеографічних знань, умінь і навичок, формування власної системи наукових суджень та ціннісних орієнтирів відбувається під час опанування географії. Вивчення учнями різноманітних географічних явищ, процесів, феноменів, закономірностей дозволяє зрозуміти їх динаміку і створює умови для критичного і обґрунтованого їх аналізу і порівняння.

Технології дистанційного навчання включають в себе індивідуалізований процес передавання та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності учнів. Такі технології можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки й комп'ютерних технологій. Такі технології надають можливість проводити дистанційне навчання за допомогою Інтернету; урізноманітнювати засоби спілкування учня та вчителя (електронна пошта, чат, форум, обмін файлами тощо); активізувати роль вчителя та здійснювати повний контроль за процесом навчання; застосовувати багаторівневу систему тестування; поповнювати базу даних, накопичувати різнобічну статистику.

Дистанційне навчання відкриває доступ до кращої, якіснішої освіти для всіх учасників навчального процесу, проте навчання за допомогою засобів інтернет-технологій розкрито недостатньо. Особливо це стосується методичної розробки навчального забезпечення електронно-навчальних курсів, функціонування платформ для дистанційного навчання, наявності фахового кадрового забезпечення, володіння інформаційними технологіями всіх учасників навчально-виховного процесу тощо.

У дослідженні порівняно результати формування географічних знань в учнів у контрольній та експериментальній групах. Обґрунтовано педагогічні умови і визначено основні структурні компоненти організації процесу формування географічних знань у закладі загальної середньої освіти. Визначено критерії та рівні сформованості географічних знань в учнів у процесі навчання. Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики навчання при впровадженні технологій дистанційної освіти із застосуванням сучасних інтерактивних платформ. Визначено рівень формування пізнавального інтересу в учнів у процесі вивчення шкільного курсу географії у 10-му класі. Зроблено аналіз результатів контрольного тестування учнів.

Ключові слова: інтерактивні технології, дистанційне навчання, педагогічний експеримент, анкетування, тестові завдання, географічні знання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування географічних знань та понять є важливою складовою освітнього процесу. Обов'язковою умовою для реалізації компетентнісних та системних підходів у викладанні географії є підвищення уваги до особливостей, мотивів та інтересів окремого учня. Це потребує впровадження інших методів навчання – активних форм і сучасних технологій. Окрім цього, сучасні актуальні реалії обумовлюють застосування технологій дистанційного навчання в усіх закладах освіти. Нині освітня система України не зовсім готова до переходу на таку систему навчання. Для цього є обґрунтування, яке полягає в низці об'єктивних та суб'єктивних при-

чин. До об'єктивних причин можна віднести технологічно-організаційні особливості проведення навчання в дистанційному режимі, до суб'єктивних – несприйняття здобувачами освіти такої форми навчання як повноцінної.

Ефективність дистанційного навчання потребує врахування з дидактичних позицій основних принципів, умов, методів, форм і засобів організації процесу дистанційного навчання. Специфіка дистанційного навчання передбачає сукупність технологій, які забезпечують передавання учням основного обсягу матеріалу, що вивчається, а також інтерактивну взаємодію учня і вчителя в освітньому процесі, надання учням можливості самостійної роботи при вивченні нового матеріалу. Також особливістю такої форми проведення занять є відсутність безпосереднього візуального контакту учасників освітнього процесу, що вимагає від учнів більш високого рівня зосередженості та уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні є підвищення якості освіти школярів, оновлення форм, методів організації навчально-виховного процесу, використання інноваційних та інформаційних технологій з урахуванням інтеграційних процесів європейського освітнього простору [5].

Останнім часом з'явилося нове розуміння технології, під якою мається на увазі техніка навчання: «технологія навчання пов'язана з науковим підходом до того, як вчити: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, якими засобами навчання, з урахуванням яких чинників, для того, щоб одержати найкращий педагогічний ефект у конкретних навчальних умовах» [6].

Нині налічується декілька принципів трактування поняття «дистанційне навчання». Це питання було об'єктом дослідження таких вчених, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк і Д. Кіган. Усі вони вивчали й аналізували окремі властивості й особливості цього процесу [1].

З розвитком інновацій тематику впровадження технологій дистанційного навчання висвітлюють у своїх дослідженнях все більше науковців. Теоретичні основи і методичні особливості впровадження дистанційних освітніх технологій у навчальний процес відображено в працях Н.А. Гейне, А.В. Густирь, Ю.П. Господарика, Г.А. Краснова, Г.В. Можаяєвої, П.А. Назарова, В.І. Овсянникова, П.І. Підкасистого, Е.С. Полат, А.В. Хуторського [2].

Ю.А. Федоренко відзначає, що «дистанційним навчанням можуть скористатись учні не тільки під час карантину, але й ті, хто був відсутній на заняттях через тривалу хворобу. Учні цієї категорії перебувають у лікарнях або вдома. На цей момент такі школярі взагалі не отримують підтримки свого навчання – вони або змушені самостійно продовжувати навчання, або надолужувати матеріал після повернення до класу» [3].

Про недоліки дистанційного навчання при виконанні практичних робіт говорять С.А. Карауш та Г.І. Ковальов. Вони стверджують, що «при всіх позитивних сторонах дистанційного навчання слід надавати перевагу живому спілкуванню викладачів з учнями і забезпечувати їх доступ до реальних об'єктів і засобів дослідження. Розроблені для дистанційного навчання навчальні матеріали, програмне забезпечення не мають обмежувати ініціативу викладача й учнів у виборі траєкторії пізнавальної діяльності, тобто структура навчальних матеріалів має бути блоковою і забезпечувати варіативність застосування навчальної електронної бази даних (має бути пристосована для проведення різних форм занять)» [4].

Поняття «технологія навчання» увійшло в повсякденний педагогічний лексикон на початку 90-х років ХХ ст. і стало вживатися у зв'язку зі зростаючою роллю інформаційних технологій в освітньому процесі.

Якщо звертатися до джерел поняття «технологія», то необхідно відзначити, що воно походить із двох грецьких слів – «мистецтво» («майстерність») і наука. Таким чином, технологія можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво або усвідомлена майстерність. Технологія вказує на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності. Поняття «технологія» у педагогіці вживається в чотирьох знакових аспектах:

1. Педагогічна технологія. Цей термін містить у собі всі засоби педагогічної взаємодії.
2. Технологія навчання – це система методів, прийомів і дій вчителя й учнів у процесі навчання.
3. Технологія виховання – це система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, до змісту якої включено освоєння норм, цінностей, відносин.

4. Навчальні технології – це інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання [5].

У наукових працях В.П. Беспалька, Б.С. Блума, М.В. Кларіна, М.А. Чошанова виділено такі ознаки технології [7]:

- доцільність, тобто будь-яка технологія має містити опис цілей і завдань, на вирішення яких спрямовано проєктовані способи і дії;
- результативність – опис наслідків;
- алгоритмічність – фіксація послідовних дій учителя й учнів;
- відтворюваність – систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу;
- керованість – можливість планування, організації, контролю і коригування дій;
- проєкція – технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і коригуванню з урахуванням конкретних умов.

Вживання поняття «технологія навчання» обумовлює осмислення того, яким чином поєднується поняття «метод» і «технологія». Метод – спосіб, який містить у собі модельний опис організації педагогічного процесу, який вказує на тип діяльності вчителя й учнів [8]. Технологія конкретизує цей модельний опис у контексті умов реалізації методу [9]. Деякі технології можуть мати більш складний тип і містити опис кількох методів [5].

Н.П. Волкова, І.В. Олійник, О.Б. Тарнапольський, зазначають, що сучасні реалії та виклики суспільству «вимагають орієнтації усіх сфер життєдіяльності суспільства на інноваційний розвиток, модернізації системи вищої професійної освіти» [10].

І.В. Олійник [11] акцентує увагу на тому, що підготовка фахівців-педагогів має супроводжуватися постійним оновленням та новаторським підходом до вибору методів і технологій, що застосовуються при формуванні фахових компетентностей.

Формулювання цілей статті. Сучасним напрямом розвитку освіти є дистанційне навчання, яке перебуває на етапі створення національної системи дистанційної освіти й забезпечується ухваленням відповідних нормативних документів: Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні.

Дистанційна освіта є важливим інструментом практичної реалізації принципів відкритої освіти в Україні.

Метою цього дослідження є аналіз й експериментальна перевірка оцінки рівня сформованості географічних знань в учнів закладу загальної середньої освіти в результаті застосування технологій дистанційного навчання та вплив пізнавального інтересу на формування знань з географії у 10-му класі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і порівняння результатів наукових досліджень з психології, педагогіки і методики навчання; аналіз і систематизація, узагальнення методик, програм, за допомогою яких виявляють шляхи розв’язування проблеми дослідження і визначають критерії та рівні сформованості географічних знань; а також технологію і механізм її реалізації в умовах навчального процесу; емпіричні – анкетування, бесіда, спостереження, за допомогою яких вивчають стан сформованості географічних знань в учнів закладу загальної середньої освіти; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час констатуючого етапу дослідження було здійснено аналіз навчальної робочої програми, розробку анкет, підбір методики навчання, розробку завдань для виявлення рівня сформованості географічних знань, вивчення рівня успішності учнів, виявлення актуальних проблем, які потребують вирішення за допомогою експерименту, постановку проблеми дослідження, визначення предмета й об’єкта дослідження, вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження, побудову гіпотез, пошук шляхів вирішення проблеми.

Констатуючий етап дослідження складався з 2 етапів, і його метою було визначення рівня навчальної успішності учнів до початку експерименту та проведення анкетування стосовно ставлення учнів до дистанційного навчання.

Перший етап – проведення опитування стосовно ставлення учнів до дистанційного навчання за допомогою анкетування.

Опитування проводилося на початку навчального року і складалося з 10 запитань. В опитуванні брали участь учні контрольної та експериментальної груп.

Якщо узагальнити інформацію, отриману з анкетування, то можна зробити висновки, що більшість учнів добре (51%) ставляться до дистанційного навчання, але не вважають його повноцінною заміною очного (57,4%). Значна кількість учнів з переваг дистанційного навчання виділяють більше вільного часу (59,5%) та регулювання власного режиму навантаження (32%). А з недоліків: недостатній особистий контакт з викладачем – 53,3%, та брак спілкування з однокласниками – 36,1%. На питання: «Який спосіб сприйняття інформації більш прийнятний для Вас?» 70,2% учнів відповіли, що живе спілкування. Але при цьому 63,9% воліють здобувати знання вдома. Стосовно труднощів, з якими можуть зіткнутись учні в процесі дистанційного навчання – дотримання режиму дня (48,9%) та самоорганізація (29,8%). Більшість з учнів виконують завдання самостійно (78,8%), решта користується допомогою батьків частково або постійно. Крім цього, анкетування дало змогу побачити, що у 100% учнів є технічні можливості брати участь у процесі дистанційного навчання, але зв'язок не завжди був відмінним.

Умови дистанційного навчання вимагають пошуку нових підходів та методів при підготовці до уроків з географії, щоб допомогти учням краще опанувати навчальний матеріал. Тому під час дистанційного навчання були використані різноманітні інтерактивні сервіси з географії:

1. Arts&Culture – онлайн-платформа, використовуючи яку учні мають можливість отримати доступ до зображень художніх робіт високої чіткості, які зберігаються в музеях світу. До цієї платформи входить проект World Wonders Project («Чудеса світу»), який дозволяє віртуально відвідати давні та сучасні чудеса світу з використанням технологій Google (рис. 1). У рамках цього проекту можна відвідати історичні пам'ятки, наприклад Стоунхендж чи Помпеї, або природні, такі як Великий бар'єрний риф, а також дізнатися про їх розташування та історію, надану в рамках партнерства проекту з ЮНЕСКО. Така інтерактивна платформа добре візуалізує навчальний матеріал та дає можливість використовувати її для закріплення багатьох тем.

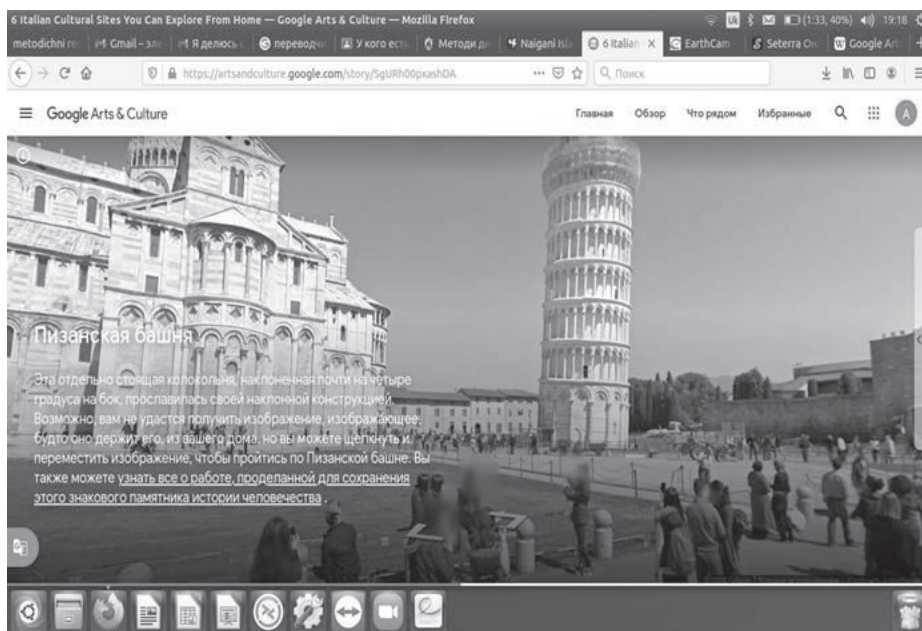


Рис. 1. Фрагмент інтерактивного сервісу Arts&Culture

2. Earthcam – на цьому порталі зібрана колекція веб-камер, встановлених у всіх містах світу, віртуальна подорож стала можливою з веб-камерами, розташованими на основних світових туристичних визначних пам'ятках (рис. 2).

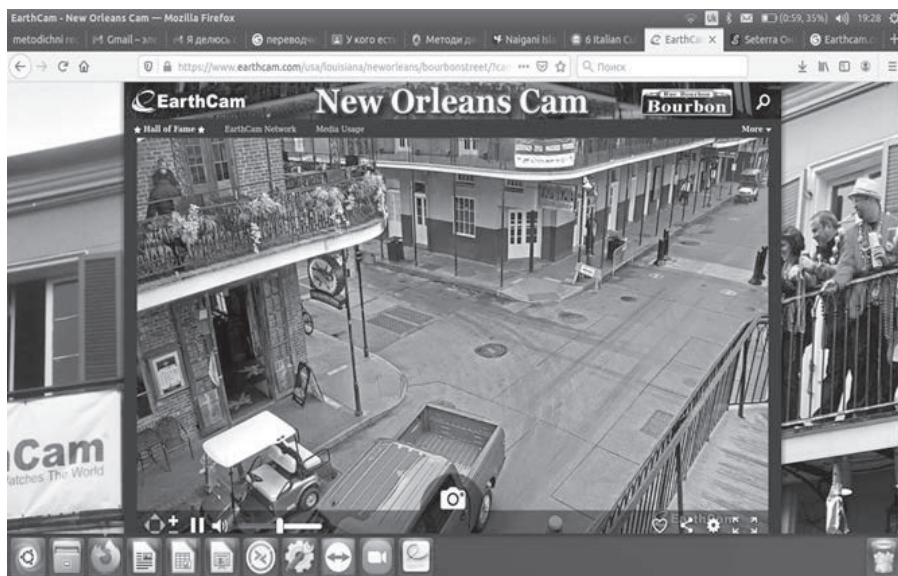


Рис. 2. Фрагмент інтерактивного сервісу Earthcam

3. Seterra Online – одна з найбільш захоплюючих та популярних географічних вікторин у світі. Граючись, учні у цікавий спосіб запам'ятовують розташування країн та їх столиць, пам'ятки, прапори, номенклатуру від найбільш визначних географічних об'єктів до найдрібніших (рис. 3). Цей сервіс підходить для засвоєння тем про материки та частини світу; найбільші країни у світі або в межах окремого материка; столиці країн і найбільші міста; річки; озера, моря; острови. Був застосований для контрольного опитування з теми «Австралія та Океанія».

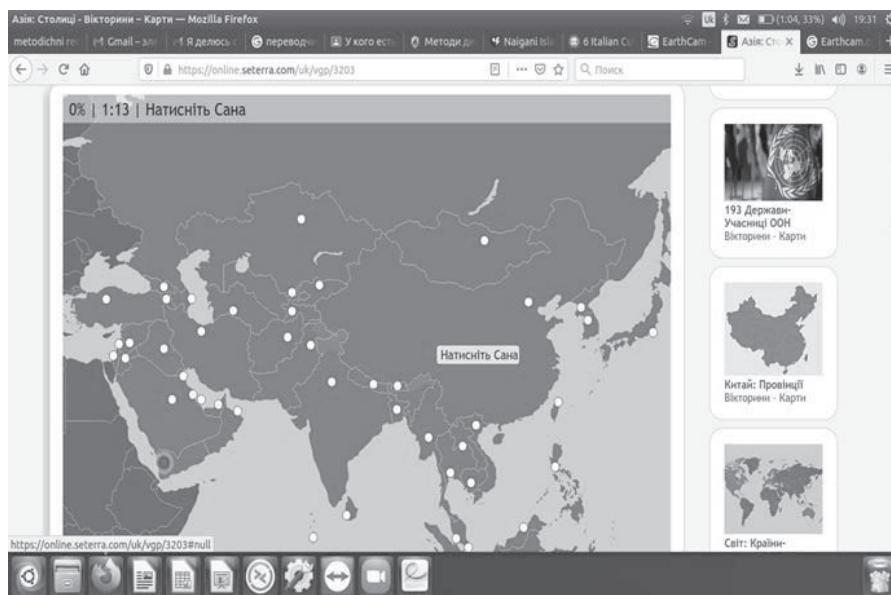


Рис. 3. Фрагмент географічної вікторини Seterra Online

4. Google Street View – функція панорамного перегляду вулиць по всьому світу, що надається через розширення Карти Google та Google Земля. Сьогодні Street View охоплює 52 країни світу, а деталізація покриття ресурсу в окремих регіонах дозволяє переглядати навіть сільські дороги та важко доступні місця (рис. 4).

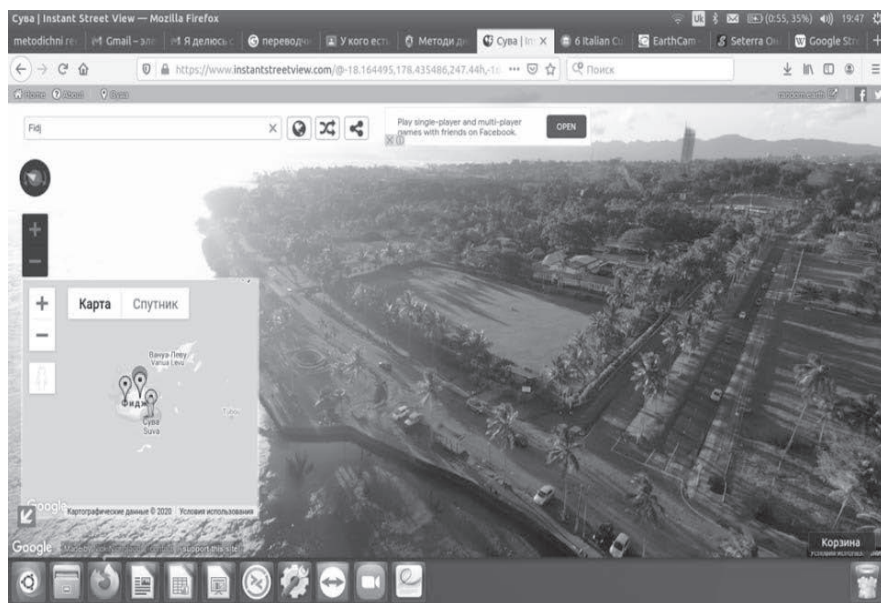


Рис. 4. Фрагмент сервісу Google Street View

За допомогою таких інтерактивних сервісів було проведено третю стадію формувального етапу експерименту. Також при вивченні теми «Австралія та Океанія» учні отримали завдання проаналізувати ютуб-канал «Великі випуски», який дає змогу поглянути на навчальний матеріал з прикладної точки зору.

Після завершення третьої стадії формувального етапу експерименту учні пройшли опитування стосовно запропонованої технології навчання. Анкета складалася з одного запитання: «Чи сподобалася Вам така форма проведення уроків та самостійних робіт». Більшість учнів (81%) відповіли, що така форма їм сподобалася.

Результати анкетування учнів дають можливість зробити висновок, що запропонована форма навчання на третій стадії формувального етапу експерименту набагато більше приваблює їх як форма проведення уроку. Такі засоби надають можливість учням вивчити, перевірити та закріпити свої знання, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу до курсу географії в 10-му класі. Організація таких уроків передбачає моделювання життєвих ситуацій, візуалізацію об'єктів та явищ, полегшує сприйняття навчальної інформації і допомагає учням обробити великий обсяг навчального матеріалу.

Третя стадія формувального етапу експерименту характеризується впровадженням сучасних інтерактивних методів при дистанційному навчанні. На цій стадії високий рівень успішності учнів значно збільшується в експериментальній групі і становить 52% від загальної кількості. У контрольній групі цей показник залишається незмінним протягом всіх стадій дослідження (рис. 5). Такі результати свідчать про ефективність впровадженої методики в навчальний процес. Також можна зробити висновки, що дистанційне навчання та сучасні інтерактивні засоби впливають на якість навчання та розширюють формування географічних знань в учнів.

Після завершення контрольного етапу експерименту було зроблено аналіз результатів контрольного тестування учнів. Завдяки цьому можна виділити деякі групи тестів, в яких більшість учнів зробили помилки. Значна кількість таких завдань були на встановлення відповідності, вміння користуватися картами, знання форм державного устрою країн. Такі дані свідчать про те, що учні запам'ятовують географічні об'єкти, цікаві факти, але приділяють менше уваги зв'язкам між географічними явищами, чинниками розміщення виробництва. Незначна кількість учнів відповідають на питання неуважно, без використання логічного підходу.

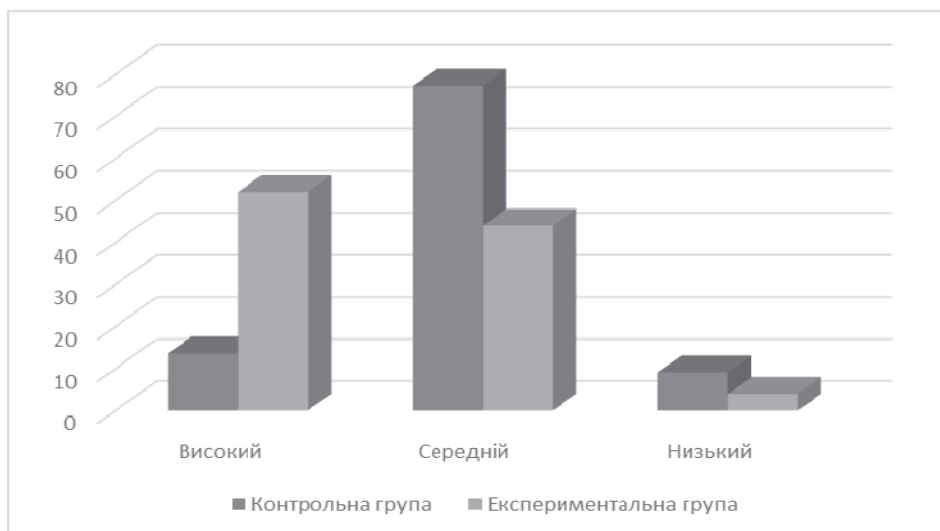


Рис. 5. Розподіл учнів за рівнями успішності на третій стадії формувального етапу експерименту, %

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного педагогічного експерименту встановлено: підвищення мотивації та зацікавленості в учнів до вивчення географії; покращання рівня знань в учнів в експериментальній групі; вміння використовувати у процесі вивчення географії сучасні електронні сервіси.

На підставі отриманих статистичних даних можна зробити висновок, що після третьої стадії формувального експерименту рівень успішності учнів значно збільшується в експериментальній групі і становить 52% від загальної кількості. Якщо брати цей показник на початку навчального року, то він становить 16%. Рівень успішності учнів у контрольній групі залишається незмінним упродовж всього дослідження і становить 13,7%.

Також у ході дослідження було виявлено рівень пізнавального інтересу до вивчення географії в 10-му класі. Учні отримали опитувальник з питаннями, які підвищили інтерес в учнів до вивчення визначених тем курсу географії в 10-му класі. Результати анкетування свідчать, що 60% учнів проявили інтерес до навчання і показали високий рівень успішності в контрольному тестуванні.

Але в ході організації дослідження і впровадження технологій дистанційної освіти виникали деякі труднощі, які ускладнювали роботу і вчителя, і учня. Це недостатнє технічне забезпечення.

Проте незважаючи на вищезазначені аспекти, аналізуючи отримані дані, можна впевнено говорити про доцільність застосування таких технологій навчання в освітньому процесі, оскільки успішність експериментальних груп вища від показників контрольних груп.

Список використаної літератури

1. Кравчук О.П. До проблеми формування змісту географічних курсів для профільної школи. *Географія*. 2009. № 1 (125).
2. Федоренко Ю.А. Можливості дистанційного навчання географії й організація дистанційної форми віртуального уроку. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 1. С. 40–42.
3. Хассон В.Дж., Вотермен Е.К. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. № 1. С. 92–99.
4. Назаренко Т.Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: монографія. К.: Педагогічна думка, 2013. 380 с.
5. Янковець А.В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2005. 190 с.

6. Беспалько В.П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения. М.: Новая школа, 1995. 336 с.
7. Даринский А.В. Методика преподавания географии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1975. 368 с.
8. Корнеев В.П. Технології навчання географії. Х.: Основа, 2004. 112 с.
9. Офіційний сайт Українського центру оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/>
10. Volkova N.P., Tarnopolsky O.B., Olyinik I.V. The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital*. 2019. Vol. 40 (№ 17). P. 20. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html>
11. Олійник І.В. Використання фреймової технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1 (15). С. 175–180.

References

1. Kravchuk, O.P. (2009). *Do problemy formuvannia zmistu heohrafichnykh kursiv dlia profilnoi shkoly* [To the problem of forming the content of geographical courses for the profile school]. *Heohrafiia* [Geography], no. 1 (125). (In Ukrainian).
2. Fedorenko, Yu.A. (2011). *Mozhlyvosti dystantsiinoho navchannia heohrafii i orhanizatsiia dystantsiinoi formy virtualnogo uroku* [Possibilities of distance learning of geography and organization of distance form of virtual lesson]. *Kompiuter u shkoli ta simi* [Computer at school and family]. no. 1, pp. 40-42. (In Ukrainian).
3. Khasson, V.Dzh., Votermen, E.K. (2004). *Kryterii yakosti dystantsiinoi osvity* [Quality criteria for distance education]. *Vyshcha osvita* [Higher Education], no. 1, pp. 92-99. (In Ukrainian).
4. Nazarenko, T.H. (2013). *Metodyka navchannia heohrafii v profilnii shkoli: teoriia i praktyka* [Methods of teaching geography in the profile school: theory and practice]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 380 p. (In Ukrainian).
5. Yankovets, A.V. (2005). *Pidhotovka maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladakh. Dys. kand. ped. nauk* [Training of future translators by means of information and communication technologies in higher military educational institutions. Cand. ped. sci. diss.]. Khmelnytskyi, 190 p. (In Ukrainian).
6. Беспалько, В.П. (1995). *Pedagogicheskie i progressivnye tekhnologii obucheniia* [Pedagogical and progressive learning technologies]. Moscow, Novaia shkola Publ., 336 p. (In Russian).
7. Darinskiy, A.V. (1975). *Metodika prepodavaniia geografii* [Geography teaching method]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 368 p. (In Russian).
8. Kornieiev, V.P. (2004). *Tekhnolohii navchannia heohrafii* [Technologies of teaching geography]. Kharkiv, Osnova Publ. 112 p. (In Ukrainian).
9. *Ofitsiinyi sait Ukrainskoho tsentru otsiniuvannia yakosti osvity* [Official site of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment]. URL: <https://testportal.gov.ua/> (In Ukrainian).
10. Volkova, N.P., Tarnopolsky, O.B., Olyinik, I.V. (2019). The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital*, vol. 40, no. 17, p. 20. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401720.html>
11. Олійник, І.В. (2018). *Vykorystannia freimovoi tekhnolohii u protsesi formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury* [The use of frame technology in the process of formation of research competence in future doctors of philosophy in graduate school]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no 1 (15), pp. 175–180. (In Ukrainian).

INTERACTIVE DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS

Viktor V. Hrushka, Associate Professor of Geography Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: grush_vv@ua.fm

ORCID ID 0000-0002-1016-109X

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-3

Key words: interactive technologies, distance education, pedagogical experiment, questionnaire, test tasks, geographical knowledge.

The formation of students' geographical competence against the background of clarification and deepening of general geographical knowledge, skills and abilities, the formation of their own system of scientific judgments and values occurs during the study of geography. Students study a variety of geographical phenomena, processes, and patterns allowing understanding their dynamics and creating conditions for critical and sound analysis and comparison.

Distance learning technologies include an individualized process of transfer and acquisition of knowledge, skills, abilities and methods for cognitive activity of students. Such techniques can be seen as a natural stage in the evolution of the traditional education system from chalk board to electronic board and computer technology. They provide the opportunity to conduct distance learning via the Internet; diversify the means of communication between student and teacher (e-mail, chat, forum, file sharing, etc.); activate the role of the teacher and exercise full control over the learning process; apply a multilevel testing system;

Distance learning opens access to better; higher quality education for all participants in the learning process, but learning with the help of the Internet technologies is not sufficiently researched. This especially applies to the methodological development of educational support for e-learning courses, the operation of platforms for distance learning, the availability of professional staff, command of information technology for all participants in the educational process and more.

The study compares the results of the formation of geographical knowledge in students in the control and experimental groups. The pedagogical conditions are substantiated and the main structural components of the organization of the process of formation of geographical knowledge in the institution of general secondary education are determined. Criteria and levels of formation of geographical knowledge of students in the learning process are determined. The effectiveness of the proposed teaching method in the implementation of distance education technologies using modern interactive platforms has been experimentally tested. The level of formation of cognitive interest of students in the process of studying the school course of geography in the 10th grade is determined. The analysis of results of control testing of pupils is made.

Одержано 17.02.2021.

УДК 37.035.6

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-4

В.Й. КУЛЬЧИЦЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України*

ДО ПИТАННЯ МОНІТОРИНГУ ЕФЕКТИВНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено питанням моніторингу ефективності патріотичного виховання учнівської молоді в контексті діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Визначено, що моніторинг – це оцінювальна діяльність, спрямована на визначення ефективності виховних впливів, вивчення особливостей колективу з метою оцінки рівня вихованості та оптимізації освітнього й виховного процесів. З'ясовано, що наукові засади організації патріотичного виховання учнівської молоді потребують урахування рівня їхньої патріотичної вихованості. Доведено, що основною метою визначення ефективності педагогічних процесів є вивчення особистостей учнів, що дає змогу контролювати хід і темп їхнього психічного розвитку, виявляти їхні індивідуальні й потенційні можливості, особливості класних колективів для виявлення в них загальних і функційних затримок, труднощів психічного, трудового й етичного розвитку і в такий спосіб науково обґрунтовано управляти освітнім і виховним процесами. Розкрито ключові критерії патріотичної вихованості учнівської молоді – це знання та уявлення, соціальна поведінка, активність та дієвість. Зазначено, що в контексті реалізації особистісно орієнтованого підходу у вивченні особистості учня передбачено врахування тих вимог, які зумовлені, з одного боку, основними психолого-педагогічними принципами, з іншого – конкретними умовами освітнього та виховного процесів. Зроблено висновки про те, що за результатами аналізу сформованості окремих якостей особистості кожного учня складається загальна карта в класі, зокрема: рівні вихованості кожного учня й окремих груп учнів; наскільки і в якій сфері життєдіяльності (до навчання, до одностаттків, праці, самоосвіти) у певний момент той чи інший школяр може проявити самостійність, ініціативу, здійснити саморегуляцію поведінки, а хто – за допомоги й підтримки вчителя.

Ключові слова: моніторинг, ефективність, патріотизм, патріотичне виховання, учнівська молодь, школярі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ефективність є одним з найважливіших показників людської діяльності, якісно-кількісною характеристикою її результативності. У широкому значенні ефективність (з лат. «дійовий», «продуктивний», «що дає результат») – це співвідношення отриманого результату зі всіма витратами праці й використаних коштів, вона виступає індикатором розвитку і водночас його найважливішим стимулом. Прагнучи підвищити ефективність конкретного виду діяльності, фахівці визначають заходи, що сприяють процесу розвитку, і відсікають ті, що ведуть до регресу. Для з'ясування ефективності того чи того явища потрібно чітко фіксувати вихідні й кінцеві дані, а також проводити моніторинг для відстежування основних тенденцій розвитку і впливу окремих чинників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення в досліджуваній проблемі мають загальнотеоретичні й практичні праці Н. Капустіна, Л. Качинської, Г. Лук'яненко, І. Магрицької, Т. Мальковської, А. Маркової, А. Мудрик, Н. Родіонові.

Основоположні засади патріотичного виховання були сформульовані видатними українськими вченими-педагогами О. Вишневським, О. Захаренком, І. Зязюном, М. Євту-

хом, В. Сухомлинським, І. Ткаченком. Низку наукових розвідок (А. Бойко, С. Гончаренка, О. Сухомлинської) присвячено патріотичному вихованню як суспільному феномену та його соціокультурній спрямованості. Наукознавчим проблемам патріотичного виховання значну увагу приділяли О. Абрамчук, Т. Анікіна, М. Бака, І. Бех, К. Біницька, Т. Гавлітін, О. Гевко, К. Журба, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, М. Качура, В. Кириченко, В. Киричок, О. Киричук, Б. Кобзар, В. Коваль, М. Конжиєв, О. Коркішко, В. Кузь, В. Кульчицький [8], Б. Мисак, Л. Мозгова, В. Новосельський, О. Олійник, Р. Петронговський, Ю. Руденко, О. Стьопіна, В. Третьякова, М. Фіцула, К. Чорна, В. Шахненко, І. Шкільна.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень щодо ефективності виховання патріотизму учнівської молоді дозволив констатувати, що науковці феномен патріотизму розглядали в різних аспектах. Разом з тим проблема патріотичного виховання школярів залишається висвітленою лише частково. Отже, виникла потреба в системному дослідженні з метою наукового осмислення й використання теорії і практики виховної діяльності патріотичного спрямування в сучасних умовах.

Метою статті є з'ясування стану дослідження проблеми ефективності виховання патріотизму школярів у педагогічній теорії та сучасній освітній практиці; врахування результатів моніторингу у виконанні пріоритетних завдань та особливостей здійснення патріотичного виховання учнівської молоді в контексті діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моніторинг (з англ. monitoring – відстеження шляхом постійного спостереження) – це система безперервного відстеження розвитку і продуктивності цілісного освітнього процесу, який аналізується за спеціально виділеними параметрами й на основі прийнятих критеріїв. Наприкінці минулого століття інтерес до моніторингу значно зріс, він поширюється на різні сфери суспільного життя, зокрема й на освітню. Г. Лук'яненко зазначає, що моніторинг пов'язаний безпосередньо з якістю освіти, управлінням якістю освіти, культурою оцінювання, з управлінськими рішеннями та стратегічним менеджментом [9, с. 199–204]. Моніторинг – це дослідження, яке виконує дві взаємопов'язані функції: спостереження та запобігання. Функція спостереження дає змогу оцінити якість освіти, зіставити результати, а функція запобігання сприяє передбаченню й уникненню небажаних результатів.

Отже, моніторинг – це оцінювальна діяльність, спрямована на визначення ефективності виховних впливів, вивчення особливостей колективу з метою оцінки рівня вихованості та оптимізації освітнього й виховного процесів.

У ракурсі нашого наукового дослідження доцільним є моніторинг виховної роботи для виявлення затрачених педагогом зусиль; одержання всебічної інформації про характер впливів навколишніх мікро- і макросередовищ на розвиток школярів. Л. Кацинська зазначає, що впровадження такого виду моніторингу має на меті виявлення таких характеристик: рівень вихованості й загального розвитку учнів; виховна система роботи в класі; емоційні реакції учнів на впроваджувані заходи, педагогічні вимоги; ступінь задоволеності виховною роботою її суб'єктами; ступінь і характер взаємодії (співробітництво) суб'єктів виховання; моменти напруженості в стосунках учнів і педагогів та їхні причини; ступінь узгодження виховної роботи сім'ї, школи, суспільства [7].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу у вивченні особистості учня передбачає врахування тих вимог, які зумовлені, з одного боку, основними психолого-педагогічними принципами, з іншого – конкретними умовами освітнього та виховного процесів, зокрема: моніторинг має бути спрямований на виявлення особливостей процесу психічного розвитку кожного учня; оцінювання результатів моніторингу доцільно проводити не шляхом зіставлення результатів з нормами або середніми величинами, а шляхом зіставлення їх з результатами попередніх моніторингових перевірок того самого учня з метою виявлення характеру й міри прогресивних змін та оцінювання його зусиль у навчальній діяльності та самовихованні; дослідження процесу психічного розвитку слід здійснювати протягом усіх років навчання; моніторинг має виявити не тільки актуальний рівень розвитку особистості, а проводитися з урахуванням зони найближчого розвитку (перспектив розвитку школяра, яких він може досягти в співробітництві з дорослими або самостійно); рівень розвитку школяра має бути описаний як змістова характеристика відповідної діяльності дитини, а про-

цес розвитку – розглядатися як зміна якісних своєрідних етапів розвитку цієї діяльності; вивчення особистості учнів та їхніх колективів завжди має бути спрямованим на розв’язання певного педагогічного завдання, що виникає за конкретних умов школи, класу, ситуації [5].

Отже, основною метою визначення ефективності педагогічних процесів є вивчення особистостей учнів, що дає змогу контролювати хід і темп їхнього психічного розвитку, виявляти їхні індивідуальні й потенційні можливості, особливості класних колективів для виявлення в них загальних і функційних затримок, труднощів психічного, трудового й етичного розвитку і в такий спосіб науково обґрунтовано управляти освітнім і виховним процесами.

У ракурсі нашого дослідження необхідно зауважити, що наукові засади організації патріотичного виховання учнівської молоді вимагають урахування рівня їхньої патріотичної вихованості.

Науковці О. Абрамчук та М. Фіцула наголошують на тому, що в дослідженні рівня патріотичної вихованості увагу приділено таким аспектам: розумінню та усвідомленню молоддю понять «патріот» та «патріотизм»; проявам патріотичних почуттів у ставленні до української мови, історії, культури, народу, держави; відповідальному ставленню до майбутнього фаху; виявленню рівнів патріотичної вихованості молоді [2].

Рівень патріотичної вихованості учнівської молоді варто розглядати як системну характеристику особистості, у якій відображено наявність і ступінь сформованості відповідних якостей, звичок поведінки. Патріотичну вихованість визначають за допомогою критеріїв, показників та ознак.

У процесі визначення ефективності патріотичного виховання школярів науковець І. Шкільна використала такі критерії: когнітивний критерій визначає ціннісне ставлення до Батьківщини, національну ідентифікацію, розуміння та усвідомлення свого місця та ролі в житті України, поваги до державних атрибутів та традицій українського народу, знання своїх прав й обов’язків, відображених у законах України, знання основних принципів демократії; процесуально-діяльнісний критерій характеризує активну участь у житті школи, органах самоврядування, толерантне ставлення до представників різних культур, віросповідань, готовність відстоювати інтереси України й протистояти антиукраїнській ідеології, відстоювати свої права й свою громадянську позицію; ціннісно-змістовий критерій охоплює прояв інтересу до історії й культурно-духовної спадщини українського народу, його мови, традицій, звичаїв і моралі, інтерес до життя в країні та роботу над собою; рефлексивний критерій відображає основні мотиви патріотизму в молоді (гуманістичні, егоїстичні, конформістські), які впливають на вибір стратегії поведінки, самосприйняття та саморегуляції поведінки, усвідомлення себе громадянином і патріотом України [4].

Науковець О. Стьопіна означила низку критеріїв для визначення ефективності патріотичного виховання молоді: динаміка патріотичного ставлення людини до Батьківщини (визначається на основі патріотичних та духовно-моральних думок молоді); динаміка поглиблення знань стосовно історії, культури, мистецтва, а також духовно-моральних засад та цінностей народу України (визначається за рівнем успішності з предметів гуманітарного циклу та за рівнем відповідей на запитання запропонованих учням анкет); динаміка добровільної участі молоді в діяльності патріотичного характеру, що спрямована на збереження та збагачення духовних і матеріальних надбань народу (перевіряється за кількісними показниками участі у виховних заходах); домінуючий тип самоідентифікації особистості (фіксується за аналізом результатів анкетування та творчих робіт молоді) [10].

Крім цього, О. Стьопіна виділяє шість типів патріотичної самоідентифікації особистості, які можуть служити критеріями її патріотичної вихованості: особистісно-родинний, що характеризується здатністю особистості любити ближніх, тобто відчувати любов не тільки до себе самої (формується в дошкільному віці в рамках родинного виховання); етнічний тип проявляється у «свідомому патріотизмі» – прагненні своїми вчинками сприяти благоустрою та процвітанню місця проживання (формується в середньому шкільному віці); державний, що передбачає прагнення відстоювати державні інтереси на всіх рівнях буття (формується в період навчання у випускних класах школи й вищих навчальних закладах); суперетнічний тип відображає сформованість патріотичного почуття як духовно-моральної якості особистості, тобто передбачає сформовану здатність особистості ідентифікувати себе як

суб'єкта східнослов'янської цивілізації (формується у процесі виховання у ЗВО та шляхом самовиховання); надособистісний тип передбачає здатність особистості ставитися з християнською толерантністю до представників інших народів, культур, релігійних конфесій (проявляється в міжнаціональних відносинах); притаманний зрілий, високодуховний особистості, яка формується у процесі самовиховання шляхом позитивної етнічної й суперетнічної самоідентифікації; маргінальний тип полягає в тому, що особистість не ідентифікує себе з жодною культурою (виявляється у відсутності патріотичної, національної та етнічної ідентифікації) [10].

У своїх наукових дослідженнях Ю. Зубцова визначає такі критерії сформованості патріотичних якостей школярів: когнітивний (знання, елементарні поняття патріотичного змісту); емоційно-ціннісний (патріотичні почуття, позитивне ставлення до явищ патріотичного змісту); діяльнісний (участь у заходах патріотичного змісту, досвід патріотичної діяльності) [6].

Науковець Т. Анікіна вважає критеріями патріотичної вихованості учнівської молоді такі: рівень знань, що включає ступінь орієнтації молоді в царині художньої спадщини рідного краю; ставлення до вивчення спадщини рідного краю, що проявляється в суб'єктивно-емоційному реагуванні; характер краєзнавчо-патріотичної діяльності зі збереження й відтворення соціально-культурного досвіду народу [3].

Досліджуючи питання патріотичного виховання молоді, О. Абрамчук виділяє такі критерії патріотичної вихованості: інтелектуально-пізнавальний, що характеризується знанням історії України, української мови, культури та традицій; емоційно-мотиваційний – усвідомлення національної належності, любов до рідної землі, народу, повага до історичного минулого країни, готовність до захисту Батьківщини; діялісно-практичний – відповідальне ставлення до навчання, участь у підготовці й проведенні виховних заходів патріотичного змісту, участь у діяльності патріотичного характеру, самоосвіта та самовиховання з формування патріотичних особистісних рис [1].

Науковець О. Жаровська виокремлює такі компоненти патріотичної вихованості: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діялісний. Наголошує на тому, що кожен компонент виконує свою функцію: когнітивний компонент орієнтує на розвиток патріотичної свідомості, що передбачає засвоєння патріотичних цінностей (загальнолюдських, морально-гуманістичних, суспільно-громадянських, конституційно-державних тощо); емоційно-мотиваційний компонент передбачає наявність у молоді відповідних соціально значущих (гідно виконувати свій громадянський обов'язок) та особистісних мотивів; діялісний компонент спрямований на формування вмінь і навичок патріотичного виховання учнів у майбутній професійній діяльності [4].

На основі наявних у педагогічній науці підходів до визначення критеріїв та показників патріотичної вихованості школярів як педагогічної категорії окреслимо власне бачення цих питань. Ключовими критеріями патріотичної вихованості молоді, на нашу думку, є знання та уявлення, соціальна поведінка, активність та дієвість. Ці критерії є своєрідним узагальненням тих наукових розвідок, які спрямовані на вирішення проблеми ефективності патріотичного виховання школярів. Зокрема: *знання та уявлення* передбачає формування в молоді людини знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями й культурою свого народу; формування знань про людство; формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; *соціальна поведінка* передбачає ознайомлення учнівської молоді з явищами суспільного життя; сприйняття навколишнього світу та ставлення до нього; вивчення норм моралі, їх дотримання, орієнтованість на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів; формування лідерських якостей, ціннісних орієнтацій та ідеалів, у яких проявляються особливості життєдіяльності націй та етносів; *активність та дієвість* має на увазі те, що визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття на конкретні справи та вчинки на користь держави.

Залежно від складу й повноти формованих якостей особистості, її спрямованості й морально-патріотичної позиції виділяють такі рівні патріотичної вихованості молоді людини, в основі яких є розглянуті вище критерії та показники: низький рівень патріотичної вихованості: поверхневий інтерес до всього українського, недостатні зна-

ння історії своєї країни, нерозуміння культури свого народу, відсутність відповідальності за майбутнє своєї Батьківщини, що проявляється в байдужому ставленні до навчання, професійної підготовки, громадянських обов'язків, схильності до порушень дисципліни, відсутність прагнення до самоосвіти та самовиховання тощо; прояв патріотичних почуттів, емоцій бідний, знання сутності патріотичних понять слабкі; середній рівень патріотичної вихованості спостерігається в тих молодих людей, хто усвідомлює свою національну належність, проявляє достатній рівень знань з мови, історії, культури, однак має поверхневий інтерес до всього українського, бере участь у виховних заходах з патріотичного виховання лише за завданням педагога, поки що не повною мірою усвідомлює необхідність особистого внеску в розбудову Української держави, відповідальність за її майбутнє; високий рівень доводить сумлінне ставлення учнівської молоді до навчання, самоосвіти й самовиховання, проявляється у прагненні до морального й фізичного самовдосконалення, бажанні бути корисним своїй родині, суспільству, народу й країні, захищати національні інтереси держави та характеризується активною громадянською позицією [2].

Таким чином, за результатами аналізу сформованості окремих якостей особистості кожного учня складається загальна карта у класі, зокрема: рівні вихованості кожного учня й окремих груп учнів, наскільки і в якій сфері життєдіяльності (до навчання, однолітків, праці, самоосвіти) у певний момент той чи той школяр може проявити самостійність, ініціативу, здійснити саморегуляцію поведінки, а хто – за допомоги й підтримки вчителя. Такий аналіз дає змогу конкретизувати план виховної роботи та здійснювати індивідуальний підхід.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, успіх виховної діяльності залежить від глибокого вивчення внутрішнього світу учнів, від розуміння мотивів їхньої поведінки. Педагог вивчає школярів не тільки на уроці, але й у процесі виховної роботи: у позаурочний час, під час відвідування сім'ї учня, походів та екскурсій. Виконане дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого вивчення та розробки потребують методичні основи забезпечення розвитку процесу патріотичного виховання в школах України; питання формування готовності педагогічних працівників до здійснення процесу патріотичного виховання в умовах децентралізації.

Список використаної літератури

1. Абрамчук О. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2006. 254 с.
2. Абрамчук О., Фіцула М. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. 147 с.
3. Анікіна Т. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 19 с.
4. Жаровська О. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, 2015. 290 с.
5. Зайченко І. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Чернігів, 2003. 528 с.
6. Зубцова Ю. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 21 с.
7. Качинська Л. Виховний процес в сучасній школі: методичний посібник. Рівне, 1997. 159 с.
8. Кульчицький В. Роль молодіжних організацій у патріотичному вихованні школярів в Україні у другій половині ХХ століття. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2016. № 1 (11). С. 80–84.
9. Лук'яненко Г. Етапи становлення теорії та практики морального виховання старшокласників у загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ століття. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2014. № 4 (25). С. 199–204.
10. Стьопіна О. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2007. 20 с.

References

1. Abramchuk, O. (2006). *Patriotychne vykhovannia studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv*. Dys. kand. ped. nauk [Patriotic education of students of higher technical educational institutions. Cand. ped. sci. diss.]. Ternopil, 254 p. (In Ukrainian).
2. Abramchuk, O., Ficzula, M. (2008). *Patriotychne vykhovannia studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Patriotic education of students of higher technical educational institutions]. Vinnytsia, UNIVERSUM-Vinnytsia Publ., 147 p. (In Ukrainian).
3. Anikina, T. (1993). *Patriotychne vykhovannia maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy khudozhnoho kraieznavstva*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Patriotic education of future music teachers by means of artistic local lore. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kiev, 19 p. (In Ukrainian).
4. Zharovska, O. (2015). *Patriotychne vykhovannia studentiv v osvithno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho universitetu*. Dys. kand. ped. nauk [Patriotic education of students in the educational environment of the Pedagogical University. Cand. ped. sci. dis.]. Vinnytsia, 290 p. (In Ukrainian).
5. Zaichenko, I. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Chernihiv, 528 p. (In Ukrainian).
6. Zubtsova, Yu. (2012). *Formuvannia patriotychnykh yakosti molodshykh shkoliariv u vzaiemodii shkoly ta simi*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of patriotic qualities of junior schoolchildren in the interaction of school and family. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Kiev, 21 p. (In Ukrainian).
7. Katsynska, L. (1997). *Vykhovnyi protses v suchasni shkoli* [The educational process in the modern school]. Rivne, 159 p. (In Ukrainian).
8. Kulchytskyi, V. (2016). *Rol molodizhnykh orhanizatsii u patriotychnomu vykhovanni shkoliariv v Ukraini u druhii polovyni XX stolittia* [The role of youth organizations in the patriotic education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the XX century]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipropetrovsk, no. 1 (11), pp. 80-84. (In Ukrainian).
9. Lukianenko, H. (2014). *Etapy stanovlennia teorii ta praktyky moralnoho vykhovannia starshoklasnykiv u zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy u druhii polovyni XX stolittia* [Stages of formation of the theory and practice of moral education of high school students in secondary schools of Ukraine in the second half of the XX century]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky* [Actual problems of sociology, psychology, pedagogy], no. 4 (25), pp. 199-204. (In Ukrainian).
10. Stopina, O. (2007). *Vykhovannia patriotyzmu u studentskoi molodi zasobamy mystetstva*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Education of patriotism in student youth by means of art. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 20 p. (In Ukrainian).

ON THE ISSUE OF MONITORING THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

Vitalii Y. Kulchytskyi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of Higher School Pedagogy and Social Studies Department at I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ukraine.

E-mail: kulchytskyjvy@tdmu.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-4288-6458

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-4

Key words: monitoring, efficiency, patriotism, patriotic education, student youth, students.

The article is devoted to the issues of monitoring the effectiveness of patriotic education of student youth in the context of the activity of a general educational institution. It is determined that monitoring is an evaluation activity aimed at determining the effectiveness of educational influences, studying the characteristics of the group in order to assess the level of education, and optimization of educational and upbringing processes. It is shown that the scientific principles of the organization of patriotic education of

student youth require taking into account the level of their patriotic upbringing. It is proved that the main purpose of determining the effectiveness of pedagogical processes is to study the personalities of students, which allows to control the course and pace of their mental development, identify their individual and potential capabilities, features of class groups to identify general and functional delays, mental, labor and ethical difficulties in the development and thus scientifically measure the management of educational and upbringing processes. The main components of patriotic upbringing are characterized: cognitive, emotional-motivational, and activity ones. The key criteria of patriotic upbringing of student youth are revealed – knowledge and imagination, social behavior, activity and efficiency. It is noted that in the context of the implementation of personality-oriented approach, the study of student personality provides for the consideration of those requirements that are due, on the one hand, to the basic psychological and pedagogical principles, on the other, to the specific conditions of educational processes. It is concluded that after analyzing the formation of individual personality traits of each student, a general map is made in the classroom. In particular, the levels of education of each student and individual groups of students are shown, as well as to what extent and in what sphere of life (study, peers, work, self-education) at a given time a student can demonstrate independence, initiative, self-regulation of behavior, and who of them can do it only with the teacher's support. Thus, the success of educational activities depends on the deep study of the inner world of students, on understanding the motives of their behavior. The teacher studies students not only in class, but also in the process of educational work: in extracurricular activities, when visiting the student's family, during hiking and excursions, etc. The research does not claim to provide an exhaustive disclosure of all aspects of the specified problem. Further study and development are needed with the methodological bases to ensure the development of the process of patriotic education in the schools of Ukraine. Questions are raised as to formation of readiness of pedagogical workers for implementing the process of patriotic education in the conditions of decentralization.

Одержано 25.01.2021.

УДК 159.923.33
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-5

А.В. ЛИТВИН,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*

Л.А. РУДЕНКО,
*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ЗВО ДСНС ДО ДІЯЛЬНОСТІ В РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ОБСТАВИНАХ

Суспільно-політичні перетворення в Україні зумовлюють суттєві зміни в характері службово-бойової діяльності підрозділів, частин, аварійно-рятувальних та пошуково-рятувальних формувань Державної служби України з надзвичайних ситуацій, а отже, процес підготовки фахівців, здатних захистити і гарантувати безпеку життєдіяльності кожного громадянина, суспільства і держави потребує модернізації. Якість виконання відповідних завдань значною мірою залежить від рівня професійної компетентності та психологічної готовності фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій до діяльності в умовах небезпеки і ризику.

Розглянуто сутність психологічної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до діяльності в ризиконебезпечних обставинах у контексті специфіки їхньої професійної діяльності. Її успішне виконання вимагає від фахівців не лише сформованості специфічних професійних знань, умінь, навичок і здатності їх швидко та точно застосовувати (компетентність), а й постійної зібраності, мобілізованості, пильності, граничної концентрації уваги, оперативності мислення та реагування на перебіг подій, водночас упевненості в правильності прийнятих рішень, успіху власних дій (професійно важливі якості), а також стану емоційно-вольової стійкості та актуалізації свого інтелектуального й особистісного потенціалу під час прийняття рішень і безпосередньої діяльності в екстремальних ситуаціях, що відображає зв'язок з різними аспектами особистісної регуляції, в тому числі раціональністю (психологічна готовність).

Обґрунтовано необхідність та доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій педагогічної системи формування готовності курсантів до професійної діяльності, спрямованої на забезпечення їхньої оптимальної підготовленості до роботи в ризиконебезпечних (екстремальних) обставинах.

Ключові слова: заклад вищої освіти ДСНС України; фахівці цивільного захисту, психологічна готовність; діяльність у ризиконебезпечних обставинах; педагогічна система формування готовності курсантів до професійної діяльності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Суспільно-політичні перетворення в українському суспільстві відбуваються на фоні складних і суперечливих соціальних, економічних, техногенних, екологічних, інформаційних процесів, що характеризуються глобальністю викликів, непередбачуваністю обставин, гострою потребою модернізації сил і засобів щодо запобігання негативним наслідкам надзвичайних ситуацій та ліквідації.

Ці тенденції зумовлюють суттєві зміни в характері службово-бойової діяльності підрозділів, частин, аварійно-рятувальних формувань, пов'язані з опануванням і виконанням особовим складом нових функцій, а отже, процес підготовки фахівців, здатних захистити і гарантувати безпеку життєдіяльності кожного громадянина, суспільства і держави в цілому потребує модернізації. Якість виконання відповідних завдань значною мірою залежить від рівня професійної компетентності та психологічної готовності фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій до діяльності в умовах небезпеки і ризику.

Специфіка професійної діяльності рятувальників полягає, передусім, у тому, що за своєю інтенсивністю та тривалістю виходить за межі оптимальних параметрів і висуває підвищені вимоги до їхніх психічних і фізіологічних властивостей. При цьому виконувани оперативно-тактичні завдання, як правило, реалізуються завдяки діям, пов'язаним з певним ризиком [8]. Повсякденну працю фахівців ДСНС відносять до категорії «з особливими умовами» – екстремальними, шкідливими для здоров'я, ризиконебезпечними. Зважаючи на це, у процесі навчання у курсантів ЗВО ДСНС потрібно виховати готовність приходити на допомогу людям, рятувати життя у ризиконебезпечних обставинах, долаючи непередбачувані наслідки надзвичайних ситуацій.

Особливості діяльності працівників оперативно-рятувальної, аварійно-рятувальної та спеціалізованих служб, пожежно-рятувальних підрозділів (частин), добровільних формувань цивільного захисту та ін. [3, ст. 22] детерміновано специфікою виконуваних ними завдань різного ступеня складності. До загальноновизнаних чинників професійної діяльності рятувальників належать значне фізичне навантаження, нервово-психічне напруження та різні зовнішні впливи фізичного, хімічного та біологічного характеру. При цьому існує небезпека не лише отримання травм, опіків, отруєнь, навіть загибелі безпосередньо під час ліквідації пожежі чи іншої загрози під час захисту населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від надзвичайних ситуацій, а й віддалених наслідків впливу шкідливих чинників на психологічне та соматичне здоров'я учасників ліквідації цих ситуацій. Відмітною особливістю виконання службових обов'язків є те, що діяльність випускників ЗВО ДСНС передбачає усвідомлення прямої загрози для життя та здоров'я, де гарантією безпеки є високий ступінь їхньої підготовленості, рівень компетентності (професіоналізму), морально-бойові психологічні якості.

Основними стресогенними чинниками під час ліквідації надзвичайних ситуацій є реальна загроза життю, висока напруженість праці та відсутність повноцінного відпочинку, невизначеність і динамічність оперативної обстановки, перебування в складних, незвичних кліматичних режимах, екстремальній температурі, небезпека порушення цілісності (обвалення) конструкцій, наявність електроустановок у зоні горіння, виділення токсичних продуктів, вибухи газових балонів і газоповітряних сумішей, гіпоксія, радіоактивність, відкрите полум'я, особливості місцевого населення, тривала відірваність співробітників від сімей і не завжди задовільне матеріальне забезпечення, побутова невлаштованість тощо.

Виконання професійної діяльності в цих обставинах вимагає від фахівців не лише сформованості специфічних професійних знань, умінь, навичок і здатності їх швидко та точно застосовувати (компетентність), а й постійної зібраності, мобілізованості, пильності, граничної концентрації уваги, оперативності мислення та реагування на перебіг подій, водночас упевненості в правильності прийнятих рішень, успіху власних дій (професійно важливі якості), а також стану емоційно-вольової стійкості та актуалізації свого інтелектуального й особистісного потенціалу під час прийняття рішень і безпосередньої діяльності в екстремальних ситуаціях, що відображає зв'язок з різними аспектами особистісної регуляції, в тому числі раціональністю (психологічна готовність).

На жаль, поки що теоретичний пошук щодо змісту, структури, критеріїв оцінки психологічної готовності не має належної координації із зусиллями практиків, не виводиться на рівень створення педагогічних технологій, розробки умов і методів впровадження в практику навчальної та службово-бойової діяльності. Внаслідок цього процес формування психологічної готовності в курсантів ЗВО ДСНС здійснюється дещо стихійно та не завжди ефективно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовні дослідження, присвячені психолого-педагогічним проблемам професійної підготовки фахівців-рятувальників, виконали

українські вчені О. Бикова, В. Бут, О. Євсюков, М. Коваль, В. Козлачков, М. Козяр, М. Корольчук, В. Лефтеров, П. Образцов, І. Овчарук, В. Плisko, Ю. Приходько, В. Садковий, Р. Сірко, О. Тімченко та ін. Окремі аспекти психологічної підготовки фахівців різного профілю до професійної діяльності розглянуто в попередніх публікаціях авторів цієї статті [10; 11]. Питанням готовності до діяльності фахівців екстремальних видів діяльності присвячено праці Ю. Бойко, С. Будника, О. Керницького, І. Коваля, М. Кулакової, А. Литвина, В. Михайлової, В. Моторіна, І. Платонова та ін. Зокрема технології розвитку критичного мислення у фахівців державної кримінально-виконавчої служби розглянуто в праці З. Шумейко [9]. Проте аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що досліджувана проблема є ще недостатньо розробленою в педагогічній науці, а відсутність системних, науково обґрунтованих практичних рекомендацій, що стосуються змісту й організації освітнього процесу у ЗВО із специфічними умовами навчання, викликає суттєві труднощі в забезпеченні ефективної психологічної підготовки курсантів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодення характеризується посиленням вимог органів і підрозділів Державної служби з надзвичайних ситуацій до рівня підготовленості курсантів, зокрема психологічної, що потребує упровадження в освітній процес педагогічної системи формування готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до професійної діяльності [2, с. 153], спрямованої на забезпечення їхньої оптимальної психологічної підготовленості до роботи в ризиконебезпечних (екстремальних) обставинах.

Формулювання цілей статті. Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні педагогічної системи формування психологічної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до професійної діяльності в ризиконебезпечних обставинах під час підготовки у закладах вищої освіти ДСНС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна готовність майбутніх фахівців цивільного захисту до службової діяльності є результатом цілеспрямованого та неперервного процесу їхньої професійної підготовки. Основи психологічної готовності майбутніх керівників органів і підрозділів ДСНС закладаються в стінах профільних закладів вищої освіти, де вони формуються та розвиваються як особистості та відповідальні посадовці.

Готовність фахівця нині розуміють як інтегративну якість психіки особистості, що органічно поєднує значущі соціальні та індивідуальні мотиви, емоційно-вольову стійкість до фрустраторів (бар'єрів, що стоять на шляху до досягнення мети), професійні знання, вміння та навички, рівень фізичного розвитку. Психологічна готовність є специфічним психічним утворенням, що має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Суттєвими елементами психологічної готовності фахівців ДСНС до професійної діяльності є налаштованість на виконання майбутніх завдань, впевненість у собі, стабільність психічних реакцій, емоційна стійкість до небезпеки, високий ступінь самоорганізації та саморегуляції, які забезпечують успішне виконання службових завдань [7].

До зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають психологічну готовність, відносимо зміст посадових обов'язків і службових завдань, їх складність, новизну, творчий характер, обстановку виконання професійної діяльності, приклад поведінки інших учасників ситуації, особливо стимулювання дій і результатів, мотивацію, прагнення до позитивного результату, оцінювання ймовірності досягнення бажаних наслідків, самооцінювання власної підготовленості, нервово-психічний стан, стан здоров'я та фізичне самопочуття, особистісний досвід мобілізації сил на вирішення складних службових завдань, вміння контролювати і регулювати рівень власного стану готовності, а також готовності підлеглих, вміння самоналаштовуватися та налаштовувати інших (команду, підрозділ) на діяльність і виконання поставлених завдань в ризиконебезпечних обставинах [7]. Найбільш стресогенний вплив на психофізичний і функціональний стан фахівців чинять, безперечно, непередбачуваність і невизначеність екстремальних ситуацій у їхній роботі. До важливих чинників, що визначають психологічну готовність фахівця, слід віднести типологічні характеристики поведінки і психологічні особливості особистості, такі як адаптивні здібності, нервово-психічна стійкість, індивідуальні психологічні якості.

На наш погляд, *готовність* – це 1) психофізіологічний стан фахівця, детермінований тривалою різноплановою теоретичною та практичною підготовкою, що забезпечує цілісну

підготовленість до ефективної індивідуальної та групової професійної діяльності в екстремальних, ризиконебезпечних ситуаціях; 2) складне особистісне утворення, ядром якого є позитивні настанови, мотиви й усвідомлення сутності власної праці, посадових обов'язків, доповнені необхідними для успішного виконання професійних функцій знаннями, вміннями, навичками, сформованими соціально та професійно важливими якостями особистості [6, с. 94].

Результати проведеного нами дослідження дають підстави визначити **психологічну готовність майбутніх фахівців ДСНС** як стан підвищеної налаштованості та мобілізованості психіки, спрямований на дієву реалізацію набутих знань, умінь, навичок, подолання труднощів службової діяльності, що дозволяє швидко орієнтуватися в ризиконебезпечних обставинах надзвичайних ситуацій, ухвалювати оптимальні рішення для їх ліквідації та виявляти волю під час їх реалізації.

Психологічна готовність курсанта до діяльності в ризиконебезпечних обставинах має складну динамічну структуру та складається з мотиваційного, пізнавального, емоційного, операційно-технологічного та вольового компонентів, які тісно взаємопов'язані [1, с. 26]. Їх цілеспрямоване формування істотно впливає на здатність випускників ЗВО ДСНС успішно виконувати службові завдання з ліквідації надзвичайних ситуацій.

Зважаючи на аналіз діяльності в ризиконебезпечних обставинах, до основних блоків професійно значущих якостей, що істотно визначають психологічну готовність фахівців ДСНС до службової діяльності, віднесено [7]: вольові (цілеспрямованість, наполегливість, активність, самостійність, діловитість, сміливість, рішучість, стійкість в ухваленні рішення, самовладання); особистісно-характерологічні (патріотизм, громадянська зрілість, вимогливість до себе, організованість, сумлінність, відповідальність, колективізм, працьовитість, самокритичність, фізична витривалість); поведінкові (досвід дії в екстремальних ситуаціях, врівноваженість, швидкість реакції, дисциплінованість, старанність, спроможність бути прикладом, вести за собою, швидкість орієнтації в обстановці, ініціативність, адаптивність до мінливих умов, здатність до самопожертви, самоаналізу, адекватна самооцінка); психологічної надійності (емоційна стійкість до ризику та небезпеки, працездатність, уміння володіти собою, стійкість до перевантажень, впевненість у своїх силах, впевненість у товаришах і командирах, здатність протистояти роздратуванню, керувати власними емоціями); професійно-психологічні (гострота розуму, наявність професійних знань, умінь і навичок, уважність, спостережливність, адекватність оцінки ситуації та ухвалення рішення, винахідливість, пильність, організаторські здібності, інтуїція).

Опираючись на результати аналізу рівня самооцінки прояву особистісних якостей у курсантів та якостей, реально необхідних фахівцям у ризиконебезпечних обставинах (за оцінками експертів), маємо підстави вважати, що у відомчих ЗВО необхідно приділити особливу увагу формуванню психологічної готовності курсантів до службової діяльності в ризиконебезпечних обставинах. Ефективність цього процесу істотно залежить від розвитку професійно важливих якостей особистості, таких як рішучість, самостійність, відповідальність, вимогливість до себе, здатність швидко орієнтуватися в обстановці, впевненість у своїх силах, вміння володіти собою, організаторські здібності тощо. Рівень сформованості у курсантів цих якостей необхідно враховувати під час оцінювання на заняттях відповідей і визначення поточних результатів навчання та рівня підготовленості.

Усвідомлення та врахування командирами, начальницьким і професорсько-викладацьким складом ЗВО ДСНС змістових елементів структури психологічної готовності, рівнів її прояву, чинників, що впливають на її формування, дає змогу підвищити ефективність педагогічного впливу на майбутніх фахівців у цьому процесі. Треба забезпечити не лише формування автоматизованих дій, а й психологічних механізмів, які сприяють активізації властивостей психіки, що здійснюють адаптацію організму до реальних умов виконання діяльності в ризиконебезпечних обставинах.

На основі психолого-педагогічного аналізу процесу підготовки майбутніх фахівців у ЗВО ДСНС України було розроблено педагогічну систему формування в курсантів психологічної готовності до службової діяльності, яка мала на меті конкретизувати цілі освітнього процесу, урізноманітнити форми і методи цієї роботи, широко використовувати сучасні педагогічні технології, що забезпечують психологічну готовність курсантів до діяльності в над-

звичайних ситуаціях. Ця система охоплює взаємопов'язані заходи навчального, виховного й організаційного характеру та передбачає такі напрями: психологічне вивчення та відбір абітурієнтів – майбутніх фахівців, придатних для виконання службових завдань в особливих умовах діяльності; формування та розвиток професійних знань, умінь, навичок і виховання необхідних якостей під час освітнього процесу у ЗВО ДСНС; психолого-педагогічний супровід і підтримка самоосвіти, самовиховання та самоконтролю курсантів у процесі набуття й розвитку необхідних якостей; контроль, аналіз та оцінювання результативності підготовки курсантів до службової діяльності, зокрема в ризиконебезпечних обставинах; першочерговий моніторинг результатів і коригування педагогічних впливів.

Робота спрямовувалася, насамперед, на вирішення таких нагальних психолого-педагогічних завдань: формування в курсантів глибокого усвідомлення державної ваги завдань, які виконують органи і підрозділи ДСНС; вироблення стійкої мотивації майбутніх фахівців на самовіддане виконання вимог законів, присяги, статутів, службових обов'язків під час вирішення професійних завдань; розвиток професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішної службової діяльності в ризиконебезпечних обставинах (рішучості, сміливості, відповідальності, вимогливості до себе та підлеглих, потреби в подоланні труднощів, наполегливості в досягненні поставленої мети тощо); формування психологічної стійкості до тривалих напружених навантажень, ризику, небезпеки, а також уміння володіти собою; вироблення вміння швидко орієнтуватися й адекватно поводитися в психологічно складній ситуації, тренування лідерських якостей і високих адаптивних здатностей до постійно змінюваних умов і обставин виконання службових завдань.

Професійна підготовка фахівців ДСНС до діяльності в ризиконебезпечних обставинах природних, екологічних, техногенних і технічних аварій і катастроф здійснюється поетапно й охоплює базову професійно-екстремальну підготовку (загальну та спеціальну), контекстно-екстремальну підготовку (спеціально-екстремальну й оперативно-екстремальну), а також постекстремальну підготовку [5, с. 4]. Для цього є організація стажування курсантів 4–6 курсів у підрозділах ДСНС, де вони виконують реальні службові завдання з ліквідації надзвичайних ситуацій.

На думку фахівців, під час підготовки курсантів до службової діяльності в ризиконебезпечних обставинах доцільно застосовувати такі методи і прийоми [7]: забезпечення тісного взаємозв'язку між теоретичними питаннями навчальних дисциплін і аналізом завдань, які фахівці вирішують в умовах ризику та небезпеки; розв'язання навчальних завдань з браком інформації, створенням труднощів, елементами небезпеки і ризику; введення в хід заняття непередбачених перешкод і несподіваних ускладнень; проведення вправ з порівняння та класифікації окремих аспектів професійної діяльності залежно від їх важливості, складності, термінів досягнення; постановка завдань, що потребують самостійного вибору оптимального способу вирішення з декількох можливих; створення ситуацій, що ведуть до часткових невдач і вимагають надалі підвищеної уважності й активності; постановка завдань і створення ситуацій, що потребують негайного переходу до рішучих, самостійних і організованих дій; організація змагання між курсантами та курсантськими групами; моделювання майбутньої діяльності залежно від зміни зовнішніх умов і внутрішніх чинників; проведення практичних занять з використанням аварійно-рятувальної та іншої техніки, засобів і спорядження в обставинах, максимально наближених до реальних надзвичайних ситуацій (передусім типових); використання тренінгових методик активізації навчання, самонавчання та самовиховання майбутніх фахівців цивільного захисту.

Особливостями системи підготовки фахівців ДСНС є: потреба чіткої координації та наступності змісту, організаційних форм, методів, педагогічних технологій на всіх етапах навчання, що забезпечує цілісність освітнього процесу; проектування й організація різних видів професійно-екстремальної підготовки з відносно самостійними методичними підсистемами, своєрідними формами, методами і засобами; необхідність налагодження специфічних механізмів управління, які визначають характер функціонування та розвитку процесу підготовки майбутніх рятувальників тощо [4]. Ефективним для формування психологічної готовності курсантів до службової діяльності в ризиконебезпечних обставинах є моделювання як метод організації та здійснення освітнього процесу. Йдеться про створення сукупності навчальних ситуацій, які викликали б у курсантів психічні стани, подібні до тих, що виникають у реальній службовій діяльності.

Моделювання психологічних чинників службової діяльності під час занять відбувалося за принципами аналогії та подібності, за допомогою прийомів, які відтворюють найістотніші чинники – небезпека, раптовість, невизначеність, дефіцит часу, невідомість і новизна впливу на курсантів. Обрана модель навчальної діяльності має психологічно відповідати тій, з якою курсант зіткнеться в реальній обстановці. При цьому доцільно комплексно використовувати такі прийоми психолого-педагогічного впливу: словесно-знакові, наочні, тренажерні, комп'ютерно-імітаційні, реально ризиковані.

Важливими психолого-педагогічними умовами підвищення ефективності формування психологічної готовності курсантів до діяльності в ризиконебезпечних обставинах є: постійне вдосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу; активне використання в підготовці курсантів інноваційного службово-бойового досвіду діяльності пожежно-рятувальних формувань; удосконалення психологічної підготовки курсантів шляхом моделювання стресогенних чинників, що впливають на особовий склад у ризиконебезпечних обставинах і екстремальних ситуаціях; урахування індивідуально-психологічних особливостей в освітньому процесі; моральне та матеріальне стимулювання активності курсантів у звичайних і особливо в екстремальних ситуаціях, пов'язаних з ризиком для життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Специфіка професійної діяльності фахівців цивільного захисту визначається її змістом, який передбачає роботу в ризиконебезпечних обставинах, що може супроводжуватися прямою загрозою для їхнього життя та здоров'я. У таких умовах якісне виконання службових завдань випускниками ЗВО ДСНС визначається рівнем сформованості в них психологічної готовності до діяльності в ризиконебезпечних обставинах, який підвищується завдяки вмілій організації педагогічного впливу з боку офіцерського та професорсько-викладацького складу.

Отже, одне з ключових завдань ЗВО ДСНС полягає у формуванні цілісної структури особистості шляхом різнобічного впливу на недостатньо виражені якості, які визначають успішність діяльності в ризиконебезпечних обставинах. Результати тривалого педагогічного дослідження підтверджують, що застосування запропонованих інновацій в освітньому процесі ЗВО ДСНС забезпечує підвищення ефективності психологічної підготовки курсантів до службової діяльності. Упровадження педагогічної системи формування психологічної готовності та психолого-педагогічних умов підвищення ефективності цього процесу сприяє підвищенню рівня професійної підготовленості курсантів у період навчання у закладі вищої освіти і стійкості випускників під час несення служби в оперативно-рятувальних підрозділах ДСНС, а також у процесі ліквідації надзвичайних ситуацій в умовах ризику.

Подальшому розробці порушеної проблеми сприятимуть дослідження за такими напрямками: психолого-педагогічний аналіз формування емоційно-вольової стійкості в курсантів у ризиконебезпечних обставинах (з досвіду проведення стажувань), удосконалення системи ефективного застосування психолого-педагогічних рекомендацій щодо дій співробітників оперативно-рятувальних підрозділів у надзвичайних ситуаціях, підвищення ефективності професійно-психологічного відбору абітурієнтів для виконання професійних завдань в умовах безпеки і ризику для життя та здоров'я.

Список використаної літератури

1. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
2. Коваль М., Козяр М., Литвин А. Педагогічна модель формування готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Львів: ЛДУ БЖД, 2018. Вип 18. С. 151–159.
3. Кодекс цивільного захисту : прийнятий Верховною Радою України від 02.10.2012 № 5403-VI. Відомості Верховної Ради. 2013. № 34–35. ст. 458. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17> (дата звернення: 8.07.2019).
4. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: монографія. Львів: Сполом, 2004. 376 с.
5. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 37 с.

6. Козяр М., Литвин А. Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 85–98.

7. Михайлова В.В. Повышение эффективности формирования психологической готовности курсантов вузов ГПС МЧС России к деятельности в условиях риска : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.-Петерб. гос. ун-т ГПС МЧС России. Санкт-Петербург, 2008. 243 с.

8. Моторин В.Б. Риск в профессиональной деятельности: основные факторы и особенности проявления (на материалах функционирования Государственной противопожарной службы): автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. Санкт-Петербург, 2002. 45 с.

9. Шумейко З.Є. Упровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців державної кримінально-виконавчої служби. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 347–352.

10. Lytvyn A., Lytvyn V., Rudenko L., Pelekh Y., Didenko O., Muszkieta R., Żukow W. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. 2020. Vol 25. Issue 1. P. 583–609. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4>

11. Popovych I., Tkach T., Sirko R., Rudenko L., Sokolova H., Slobodanyk V., Blynova O. Research on mental states of anxiety of first-year cadets of the university of life safety. *Revista inclusiones: Revista de humanidades y ciencias sociales*. Vol. 7. Número Especial. Julio – Septiembre, 2020. P. 264–278. URL: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/11877>

References

1. Zeer, Ye. & Symaniuk, E. (2005). *Kompetentnosnyi podkhod k modernizatsii professionalnogo obrazovaniia* [Competent approach to the modernization of vocational education]. *Vysyshe obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], no. 4, pp. 23-30. (In Russian).

2. Koval, M., Koziar, M., Lytvyn, A. (2018). *Pedahohichna model formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do profesiinoi diialnosti* [Pedagogical model of formation of civil defense specialists' readiness for professional activity]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti* [Bulletin of Lviv State University of Life Safety]. Lviv, LDU BZhD Publ., issue 18, pp. 151-159. (In Ukrainian).

3. *Kodeks tsyvilnoho zakhystu : pryiniaty Verkhovnoiu Radoiu Ukrainy vid 02.10.2012 № 5403-VI* (2013). [Code of Civil Protection: adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on 02.10.2012 № 5403-V]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady* [Information Bulletin of the Verkhovna Rada], no. 34-35, article 458. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17> (Accessed 8 July 2019). (In Ukrainian).

4. Koziar, M.M. (2004). *Ekstremalno-profesiina pidhotovka do diialnosti u nadzvychainykh sytuatsiiakh* [Extreme and professional training to act in emergencies]. Lviv, 376 p. (In Ukrainian).

5. Koziar, M.M. (2005). *Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychainykh sytuatsii*. Avtoref. dys. d-ra ped. nauk [Theoretical and methodological bases of training the emergency units personnel. Abstract of doc. ped. sci. diss.], 37 p. (In Ukrainian).

6. Koziar, M., Lytvyn, A. (2017). *Teoretychni zasady formuvannia hotovnosti fakhivtsiv tsyvilnoho zakhystu do diialnosti v ekstremalnykh sytuatsiiakh* [Theoretical bases of formation of civil defense specialists' readiness to work in extreme situations]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and psychology of vocational education], no. 1, pp. 85-98. (In Ukrainian).

7. Mihailova, V.V. (2008). *Povyshenie effektivnosti formirovaniia psikhologicheskoi gotovnosti kursantov vuzov GPS MChS Rossii k deiatelnosti v usloviakh riska*. Diss. kand. ped. nauk [Improving the effectiveness of the formation of psychological readiness of cadets of higher educational institutions of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia for activities in risky conditions: PhD thesis in Pedagogy]. Sankt-Peterburg, 243 p. (In Russian).

8. Motorin, V.B. (2002). *Risk v professionalnoi deiatelnosti: osnovnye faktory i osobennosti proiavlennia (na materialakh funktsionirovaniia Gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby)*.

Avtoref. diss. d-ra sotsiol. nauk [Risk in professional activity: main factors and features of manifestation (based on the State Fire Service materials). Abstract of doc. social. sci. diss.]. Sankt-Peterburg, 45 p. (In Russian).

9. Shumeiko, Z.Ye. (2020). *Uprovadzhennia tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia v profesiinu pidhotovku fakhivtsiv derzhavnoi kryminalno-vykonavchoi sluzhby* [Introduction of technology for critical thinking development while training specialists of the state penitentiary service]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 347-352. (In Ukrainian).

10. Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L., Pelekh, Y., Didenko, O., Muszkieta, R., Żukow, W. (2020). Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*, vol 25, issue 1, pp. 583-609. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4>

11. Popovych, I., Tkach, T., Sirko, R., Rudenko, L., Sokolova, H., Slobodanyk, V., Blynova, O. (2020). Research on mental states of anxiety of first-year cadets of the university of life safety. *Revista inclusiones. Revista de humanidades y ciencias sociales*, vol. 7, pp. 264-278. Available at: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/11877>

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CADETS OF SES HIGHER SCHOOLS TO WORK IN RISKY CIRCUMSTANCES

Andriy V. Lytvyn, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Ukraine.

E-mail: avlytvyn@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7755-9780

Larysa A. Rudenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Ukraine.

E-mail: lararudenko@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-1351-4433

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-5

Key words: higher education institution of the SES of Ukraine; civil defense specialists, psychological readiness; activity in risky circumstances; pedagogical system of formation of cadets' readiness for professional activity.

Social and political transformations in the Ukrainian society cause significant changes in the nature of service and combat activities of units, rescue and search formations of State Emergency Service of Ukraine, and, hence, the process of training professionals able to protect and ensure the safety of every citizen, society in general and the state as a whole needs modernization. The quality of the relevant tasks performance largely depends on the level of professional competence and psychological readiness of specialists of State Emergency Service of Ukraine to work in the conditions of danger and risk.

The specificity of the professional activity of rescuers lies primarily in the fact that in terms of its intensity and duration it goes beyond the optimal parameters and makes increased demands on their mental and physiological capabilities. At the same time, the operational and tactical tasks performed are implemented due to actions associated with a certain risk. The daily work of SES specialists is classified as «the one with special conditions,» i.e. as extreme, harmful to health, and risky. Taking it into account, the process of training the cadets at SES higher schools ought to cultivate their readiness to come to the aid of people in risky circumstances, to save lives, overcoming the unpredictable consequences of emergency situations.

The essence of psychological readiness of future civil defense specialists to work in risky circumstances in the context of the specifics of their professional activity is considered. Its successful implementation requires from specialists not only the formation of specific professional knowledge, skills, and abilities to apply them quickly and accurately (competence), but also constant and extreme concentration, mobilization, vigilance, efficiency of thinking and of responding to events, confidence in the correctness of decisions, in the success of their own actions (professionally important qualities), as well as the state of emotional and volitional stability and actualization of their intellectual and personal potential in decision-

making and direct activities in extreme situations, reflecting the connection with various aspects of personal regulation, including rationality (psychological readiness).

The authors give grounds for the necessity of introducing into the educational process of higher educational institutions of the State Emergency Service the pedagogical system of formation of cadets' readiness for professional activity and the expediency of creating appropriate psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of this process (continuous improvement of the pedagogical skills of the teaching staff; active use of innovative service and combat experience of fire and rescue formations; improving psychological training by modeling stressors that affect personnel in hazardous circumstances and extreme situations; taking into account the individual psychological characteristics of cadets; moral and material stimulation of cadets' activity in ordinary and, especially, in extreme situations related to risk to life), aimed at ensuring their optimal preparedness to work in risky (extreme) circumstances.

Одержано 3.02.2021.

УДК 159.923.33

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6

Я.С. ЛУКАЦЬКА,

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро),*

викладач кафедри філології

Дніпровського державного аграрно-економічного університету

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ» В УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВИХ ПРАЦЯХ

Проаналізовано поняття «соціальна компетентність особистості», що є важливим чинником для створення такої системи освітнього процесу, яка враховувала б аспекти професійного розвитку, а разом з тим особливості становлення особистості студента. Автор аналізує поняття «компетентність», розглядає ключові компетентності для навчання протягом життя, виділені Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу, серед яких зазначена соціальна компетентність, вивчає науковий доробок українських та зарубіжних вчених, які досліджували різні аспекти соціальної компетентності різних вікових категорій. Автор доходить висновку що, незважаючи на різні трактування, всі вчені сходяться в думці, що соціальна компетентність є набутою навичкою, її можна формувати і розвивати протягом усього життя. Також встановлено, що розвинута соціальна компетентність визначає статус особистості у суспільстві, це впливає на успішність у професійній діяльності. Високий рівень соціальної компетентності дає змогу людині не тільки реалізуватися в професійній діяльності, а також здійснювати вплив на процеси в суспільстві, що, у свою чергу, визначає його стабільність. У роботі подано авторське визначення поняття «соціальна компетентність особистості», автор доходить висновку, що соціальна компетентність – це інтегрована здатність, що містить інші компетенції: духовну, громадянську, комунікативну, мовну, побутову; поняття соціальної компетентності тісно пов'язане з професійною компетентністю, без успішної взаємодії особистості із соціумом неможливе набуття навичок і вмінь, притаманних кваліфікованому фахівцю. Отже, важливим завданням для сучасної вищої освіти є формування та розвиток соціальної компетентності студентів, що є запорукою успішної реалізації майбутнього фахівця в професійній діяльності. Освітній процес має бути спрямований на формування у студентів системи знань про взаємодію у соціумі, розуміння системи соціальних цінностей, уміння співпрацювати у суспільстві, вміння здійснювати конструктивну комунікацію, адже лише соціально компетентна особистість зможе стати висококваліфікованим конкурентоспроможним фахівцем.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність особистості, професійна освіта, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Нові сучасні українські та світові реалії ставлять перед ЗВО нові завдання, пов'язані з пошуком сучасних методів, які підвищуватимуть ефективність навчання. Наразі пріоритетними в здійсненні освітньої діяльності вишів стають питання не тільки професійного, а й особистісного розвитку студента, підготовка не тільки до майбутньої фахової діяльності, а й до успішної взаємодії у суспільстві. На етапі здобуття вищої освіти відбувається процес самовизначення, формується світогляд людини, складаються пріоритети міжособистісного спілкування та поведінки в соціумі, відбувається залучення до суспільних відносин. Одним з провідних завдань сучасної вищої освіти є створення такої системи, що враховувала б аспекти професійного розвитку, а разом з тим особливості становлення особистості, що неможливе без формування соціальних компетентностей студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальну компетентність з урахуванням різних аспектів вивчали науковці різних галузей. Феномен соціальної компетентності розглядали О. Московчук, І. Холковська, О. Юрченко, О. Литвишко вивчали соціальну компетентність дітей дошкільного віку. Н. Даценко, В. Шахрай, Г. Коберник, І. Ніколаєску, М. Федоруц досліджували соціальну компетентність школярів загальноосвітніх шкіл. С. Архипова, Л. Смерчак приділяли увагу розвитку соціальної компетентності дітей з вадами психічного розвитку. Соціальний інтелект як частину соціальної компетентності вивчали С. Харченко, Е. Івашкевич, Ю. Черножук, Л. Кабацюра. Але більшість праць українських педагогів присвячена формуванню соціальної компетентності студентів під час професійної підготовки (О. Субіна, О. Грибанова, Н. Бобрич, Н. Глебова, Г. Хлипавка, І. Шпичка, І. Зарубінська, Т. Качалова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій темі, зараз немає єдиного загальноприйнятого визначення поняття «соціальна компетентність особистості», її структури та підходів до формування на різних етапах здобуття освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати суть соціальної компетентності особистості; розглянути поняття «компетентність»; дати визначення змісту категорії «соціальна компетентність особистості».

Виклад основного матеріалу. Україномовний термін «компетентність» походить від латинського слова *competentis* – належний, відповідний. У словнику іншомовних слів української мови поняття «компетентність» визначають як інформованість, обізнаність, авторитетність [17, с. 282]. Якщо звернутися до методики розробки професійних стандартів, компетентність там визначають як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших якостей, що дає здатність особистості успішно соціалізуватися, проводити професійну та навчальну діяльність [15].

Джон Равен використовував поняття «компетентність» в 60-х роках ХХ ст. і визначив його як здатність людини, яка необхідна для успішної реалізації в певній галузі, вона передбачає наявність спеціальних та предметних знань, певного способу мислення, розуміння відповідальності за себе і свої дії. О. Пометун називає компетентністю набори знань, умінь і навичок, що набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють особистості ідентифікувати і вирішувати характерні для певної сфери діяльності проблеми [16, с. 17].

О. Гура, опрацьовуючи дослідження І. Зимньої, В. М'ясищєва, Б. Ананьєва, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, наголошує на існуванні трьох груп компетентностей: тих, що стосуються особистості як суб'єкта життєдіяльності та самопізнання; тих, що стосуються взаємодії особистості в соціумі; тих, що стосуються загальної діяльності людини [12, с. 15].

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу (Постанова від 18 грудня 2006 року) виділяють ключові компетентності для навчання протягом життя. Тут компетентність визначається як сукупність знань, умінь і навичок, що відповідають певній ситуації; вони виділяють ключові компетентності – ті, які потрібні людям для реалізації та розвитку активної громадянської позиції, соціальної взаємодії та працевлаштування [8, с. 4]. Європейська комісія виділяє вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність та основні компетентності в галузі науки і техніки, цифрові компетентності, вміння вчитися, громадянська та соціальна компетентність, навички ініціативності та підприємництва, культурна свідомість і самовираження [8, с. 4–5]. Усі компетентності є взаємопов'язаними. Соціальна компетентність потребує розуміння того, як люди можуть забезпечити фізичне і психічне здоров'я як ресурс для себе, своєї родини та соціального середовища. Для успішної соціальної взаємодії необхідно розуміти особливості поведінки, загальноприйнятої в різних колах суспільства, усвідомлювати базові поняття, які стосуються взаємодії, тощо. Основні навички соціальної компетентності полягають у здатності результативно спілкуватися в різних умовах, висловлювати та розуміти різні точки зору [12, с. 8].

Дослідники вважають, що в науковий обіг поняття «соціальна компетентність» ввів німецький дослідник Г. Рот, який розглядав його як те, що відображає сферу взаємодії з іншими [9, с. 74]. Соціальна компетентність особистості формується на соціальному інтелекті, вона проявляється не лише в знаннях, а й у вмінні використовувати ці знання в процесі соціальної взаємодії чи професійної діяльності.

Звертаємо увагу на наявність різних поглядів на трактування поняття «соціальна компетентність» у різних галузях науки. М.О. Докторович у своїх наукових працях зазначає, що соціальна компетентність – явище усвідомлене індивідом внаслідок власних розумінь; ця компетентність – багатоаспектна характеристика, яка вказує на якість відносин людини в соціумі, враховує соціальні мотиви, навички, що необхідні для взаємодії із суспільством. Науковець формулює визначення терміна «соціальної компетентності» як набуті здатності особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем [13, с. 8]. Вона наголошує на необхідності розуміння соціальних ролей та важливості їх опанування.

І.Б. Зарубінська, вивчаючи соціальну компетентність, зазначає, що це поняття включає різні сфери діяльності людини: соціальну, навчальну, професійну, вона є суттєвою передумовою результативної взаємодії особистостей. Науковець зазначає, що аналіз визначень сутності цього поняття дає змогу розглядати соціальну компетентність особистості як «складну, інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, ціннісних орієнтацій, переконань, що сприяють активній взаємодії із суспільством, налагодженню контактів з різними групами та особами, участі у соціально значущих проектах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей» [14, с. 10].

В.М. Шахрай [19, с. 40] називає поняття соціальної компетентності особистості цілісним інтегративним утворенням, сукупністю соціальних знань, умінь та досвіду, що забезпечують результативну взаємодію людини із суспільством шляхом засвоєння основних соціальних ролей, її самореалізацію в соціумі, відображаючи ступінь соціалізованості індивіда. Н. Глебова описує соціальну компетентність як ефективний процес соціальної взаємодії, відповідність властивостей особистості вимогам соціуму, розвиток і формування цієї компетентності є важливим напрямом у професійній освіті. Дослідниця наголошує, що в більшості праць, присвячених вивченню соціальної компетентності, визначено її важливість для соціалізації і суспільного розвитку в цілому [10, с. 121]. О. Субіна дає кілька визначень соціальної компетентності: в загальному, широкому і вузькому розумінні. За науковцем, соціальна компетентність у широкому розумінні – та, що дає змогу людині ефективно реалізувати соціальні функції в межах соціальних норм. У вузькому розумінні – це здатність людини до ефективної взаємодії з іншими людьми. щоб вирішувати професійні й особисті питання [18, с. 73–74]. Д. Губарева пов'язує соціальну компетентність з групою «м'яких навичок» («soft skills»), що є основою для здобуття «hard skills», тобто професійних навичок, і зазначає, що саме ця компетентність, зумовлюючи гнучкість свідомості, є основою для формування особистості [11].

Зарубіжні дослідники теж приділяли значну увагу вивченню різних аспектів соціальної компетентності. Ґ. Ґедвіл'єн визначала соціальну компетентність як поведінку в певних соціальних ситуаціях, що приводить до позитивної чи негативної взаємодії особистостей і соціуму [1, с. 26]. Автор наголошує, що поняття соціальної компетентності визначає поведінку людини і втілюється в ефективному функціонуванні людини в різних соціальних ситуаціях. Соціальна компетентність, на думку дослідниці, – це мистецтво самовираження людини, якого треба навчатися протягом усього життя. За Ґ. Ледд, соціальна компетентність – це вміння, що дає змогу вирішувати певні соціальні задачі [4, с. 4]. Дослідник говорить про те, що цього вміння набувають з дитинства, воно має вплив на подальше соціальне життя і професійну діяльність.

Ю. Кеннінг і М. Горенбург у своїх працях аналізували поняття соціальної компетентності та дійшли висновку, що це явище належить до сфери відносин між людьми. Вони називають соціальну компетентність втіленням людських знань, умінь, навичок, що полегшують соціальну поведінку [3, с. 143]. Дослідники наголошують, що цю компетентність можна опанувати, вона змінюється з набутим досвідом. К. Монахан визначає соціальну компетентність наявністю позитивної соціальної поведінки, навичок, які полегшують соціальні відносини і які пов'язані з ознаками соціальної адаптації [6, с. 12]. За науковцем, широке визначення цього поняття дає змогу вивчати соціальну компетентність від дитинства до дорослого віку, тобто в діапазоні суттєвих змін соціальних навичок та міжособистісної взаємодії.

Г.С. Хан та К.М. Кемпл визначають, що соціальна компетентність складається з шести категорій: прийняття соціальних цінностей, розвиток ідентичності особистості, набуття навичок міжособистісної взаємодії, вміння регулювати особисту поведінку, прийняття рішень, розвиток культурної компетентності [2, с. 241].

Гінг Кунг Ма визначає соціальну компетентність як здатність до побудови позитивних міжособистісних відносин та вирішення міжособистісних конфліктів, а також як розвиток самоідентичності та спрямованість на відповідальність громадянина у суспільстві [5, с. 1].

М. Монієр, Т. Тшоп, К. Србені, А. Дітцен [7] у своєму дослідженні, спираючись на освітні кваліфікаційні рамки і зазначені там компетентності, визначають соціальну компетентність як динамічне когнітивне поняття, тобто те, що піддається вивченню. Вони вважають, що моделювання та вимірювання соціальної компетентності може бути можливим лише за умови, що основна увага приділяється основним «соціальним та емоційно-когнітивним диспозиціям», а не соціальній поведінці. За дослідниками, соціальна компетентність є багатовимірною структурою, де визначається взаємодія багатьох компетенцій: комунікативної здатності, напористості, здатності приймати критику тощо, та залежить від цінностей, ставлення залучених осіб та від правил, стандартів та очікувань професійної поведінки. Науковці зазначають, що соціально компетентна поведінка може означати дуже різні речі залежно від контексту та ситуації.

Узагальнюючи науковий доробок з вивчення соціальної компетентності, бачимо що, незважаючи на різні трактування, всі вчені сходяться в думці, що соціальна компетентність є навичкою набутою, її можна формувати і розвивати протягом усього життя, починаючи з дошкільного етапу, і до завершення здобуття професійної освіти. Також вчені наголошують, що розвинута соціальна компетентність визначає статус особистості у суспільстві, що впливає на успішність чи неуспішність у професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Спираючись на досвід вивчення поняття «соціальна компетентність» у працях українських та зарубіжних вчених, соціальну компетентність особистості розуміємо як здатність встановлювати певну соціальну взаємодію з урахуванням позицій інших особистостей, що спрямована на співпрацю, роботу в команді, прояву комунікативних навичок, вміння приймати рішення, усвідомлювати власні потреби і цілі, визначати особистісні ролі в суспільстві. Рівень сформованості соціальної компетентності визначає успішність діяльності окремої людини і соціуму в цілому. Високий рівень соціальної компетентності дає змогу людині не тільки успішно реалізовуватися в професійній діяльності, а також здійснювати вплив на суспільство, на процеси в ньому, що, у свою чергу, визначає його стабільність. Також слід звернути увагу, що соціальна компетентність – це інтегрована здатність, що містить інші ключові компетенції: духовну, громадянську, комунікативну, мовну, побутову. Поняття соціальної компетентності тісно пов'язане з професійною компетентністю, без успішної взаємодії особистості із соціумом неможливе набуття навичок і вмінь, притаманних кваліфікованому фахівцю. Отже, важливим завданням для сучасної вищої освіти є формування та розвиток соціальної компетентності студентів, що є запорукою успішної реалізації майбутнього фахівця в професійній діяльності. Освітній процес має бути спрямований на формування у студентів системи знань про взаємодію у соціумі, розуміння системи соціальних цінностей, умінь співпрацювати у суспільстві, вміння здійснювати конструктивну комунікацію, адже лише соціально компетентна особистість зможе стати висококваліфікованим конкурентоспроможним фахівцем. Саме тому науковці-педагоги мають приділяти увагу розробці педагогічних умов і технологій формування і розвитку соціальної компетентності студентів вишів і втілювати їх в освітній процес.

Список використаної літератури

1. Gedvilienė G. Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. Kaunas: Vytautas Magnus University. Kaunas, 2012. 106 p.
2. Han H.S., Kemple K.M. Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 34, № 3. P. 241–246.

3. Kanning U.P., Horenburg M. Social competence – an overview of contemporary research and practice. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 141–153.
4. Ladd G.W. Social competence: an important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*. 2007. Vol. 1. № 1. P. 3–37.
5. Ma H.K. Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*. 2012. Vol. 2012. Article ID 287472. 7 p. URL: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/287472/> DOI: 10.1100/2012/287472
6. Monahan K. The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time. A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Temple University, 2008. 138 p.
7. Monnier M., Tschöpe T., Srbeny C. et al. Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*, 10 (2016). URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0036-x>
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2006. L 394/10. 9 p.
9. Варещька О.В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.
10. Глебова Н.І. Специфіка соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах сучасного ринку праці: дис. ... д-ра соц. наук: спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Класичний приватний університет, Запоріжжя, 2019. 473 с.
11. Губарева Д.В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. С. 27–34.
12. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2006. 332 с.
13. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 19 с.
14. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 39 с.
15. Методика розроблення професійних стандартів. Наказ Міністерства соціальної політики України 22.01.2018 № 74 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/ed20180122#n23>
16. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: монографія / за заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
17. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапути. К.: Наукова думка, 2000. 680 с.
18. Субіна О.О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2015. 248 с.
19. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук. Київ. 2016. 534 с.

References

1. Gedviliene, G. (2012). Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. Kaunas, Vytautas Magnus University. 106 p.
2. Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, no. 3, pp. 241-246.

3. Kanning, U.P. & Horenburg, M. (2014). Social competence – an overview of contemporary research and practice. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia* [Bulletin of Odessa National University. Psychology], vol. 19, issue 2, pp. 141-153.
4. Ladd, G.W. (2007). Social competence: an important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 1, pp. 3-37.
5. Ma, H.K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, vol. 2012, Article ID 287472, 7 p. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/287472/> (Access 25.07.2020).
6. Monahan, K. (2008). The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time. A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Temple University. 138 p.
7. Monnier, M., Tschöpe, T., Srbeny, C. et al. (2016). Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*, 10. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0036-x>
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 9 p.
9. Varetska, O.V. (2015). *Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovoï shkoly u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Development of social competence of a primary school teacher in the system of postgraduate pedagogical education]. Zaporizhzhia, Kruhozir Publ., 532 p. (In Ukrainian).
10. Hlebova, N.I. (2019). *Spetsyfika sotsialnoi kompetentnosti fakhivtsiv vodnoho transportu v umovakh suchasnoho rynku pratsi. Diss. dok. sots. nauk.* [The specifics of social competence of water transport specialists in the modern labor market. Doc. soc. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 473 p. (In Ukrainian).
11. Hubareva, D.V. (2020). *Sotsialna kompetentnist v umovakh suchasnoï pochatkovoï shkoly Ukrainy* [Social competence in the conditions of modern primary school of Ukraine]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University], no. 1 (19), pp. 27-34. (In Ukrainian).
12. Hura, O.I. (2006). *Psykhologo-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichniy aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution: theoretical and methodological aspect]. Zaporizhzhia, HU 'ZIDMU' Publ., 332 p. (In Ukrainian).
13. Doktorovych, M.O. (2007). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 19 p. (In Ukrainian).
14. Zarubinska, I.B. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodological bases of formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 39 p. (In Ukrainian).
15. *Metodyka rozroblennia profesiinykh standartiv* (2018). [Methods of developing professional standards]. *Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy* [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine], no. 74. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/ed20180122#n23> (Access 02.06.2020).
16. Pometun, O.I. (2004). *Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky* [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]. Kyiv, K.I.S. Publ., 112 p. (In Ukrainian).
17. In S.M. Morozov & L.M. Shkarputa (Eds.). (2000). *Slovnyk ishomovnykh sliv* [Foreign words dictionary]. Kyiv, Naukova Dumka Publ., 680 p. (In Ukrainian).
18. Subina, O.O. (2015). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv humanitarnykh spetsialnostei v umovakh mahistratury. Diss. cand. ped. nauk* [Formation of social competence of future teachers of humanities in the conditions of a magistracy. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 248 p. (In Ukrainian).

19. Shakhrai, V.M. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly zasobamy teatralnoho mystetstva. Diss. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodological principles of formation of social competence of primary and secondary school students by means of theatrical art. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 534 p. (In Ukrainian).

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "SOCIAL COMPETENCE OF PERSONALITY" IN UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTIFIC PAPERS

Yana S. Lukatska, PhD student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University; teacher of the Philological department at Dnipro State University of Agriculture and Economics, Ukraine.

E-mail: ianalukatskaya@gmail.com

ORCID 0000-0002-0593-2806

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-6

Key words: competence, individual social competence, vocational education, higher educational establishment.

New Ukrainian and world realities set new tasks for the higher educational establishments, which are related to the search for new, modern methods that allow to increase the effectiveness of training. Currently, topical are the issues of not only professional but also the personal development of the student forming the priority in the implementation of educational activities in universities, preparation for future professional activities, as well as for successful interaction in society. The concept of «individual social competence» is an important factor in creating a system of educational process which takes into account aspects of professional development, and at the same time the peculiarities of the formation of the student personality. The author analyses the concept of «competence», considers the key competences for lifelong learning, identified by the European Parliament and the Council of the European Union, including social competence, studies the scientific achievements of Ukrainian and foreign scientists, including G. Gedvilienė, H. S. Han, K. M. Kemple, U.P. Kanning, M. Horenburg, G.W. Ladd, H. K. Ma, K. Monahan, M. Monnier, O.V. Varetska, N.I. Hlebova, D.V. Hubareva, O.I. Hura, M.O. Doktorovych, I.B. Zarubinska, O.O. Subina, V.M. Shakhrai. They explored different aspects of social competence of different age categories. The author concludes that, despite different interpretations, all scientists agree that social competence is an acquired skill, it can be formed and developed throughout life. It was also determined that the developed social competence determines the status of the individual in society, it affects the success in professional activities. The high level of social competence allows a person not only to be realized in professional activities, but also to influence the processes in society, which in turn determines its stability. The author's definition of the concept of «individual social competence» is given in the paper; the author concludes that social competence is an integrated ability that contains other competencies: spiritual, civic, communicative, linguistic; the concept of social competence is closely related to professional competence, without the successful interaction of the individual with society it is impossible to acquire the skills and abilities inherent in a qualified specialist. Thus, an important task for modern higher education is the formation and development of social competence of students, which is the key to successful implementation of the future specialist in professional activities. The educational process should be aimed at forming a system of knowledge about interaction in society, understanding the system of social values, ability to cooperate in society, the ability to communicate constructively, because only a socially competent person can

Одержано 22.01.2021.

УДК 37.03(510)

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7

С.С. НАУМЕНКО,

викладач кафедри східних мов

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У КИТАЇ: НАУКОВІ РОЗВІДКИ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

Сьогодні в Китаї існують дві основні філософські позиції щодо навчання і виховання обдарованих і талановитих людей: згідно з однією позицією підкреслюється важливість природних талантів і обдарованості, відповідно до іншої – думка про те, що талант можна виховати і розвинути в кожній дитині. Освіта для обдарованих у Китаї розвивалася з давніх часів, але донині немає офіційного закону, який би регулював роботу з обдарованими дітьми, також немає чіткої політики підтримки освіти для обдарованих. Програми навчання для обдарованих дітей впроваджуються лише у кількох школах в економічно розвинутих районах. Ґрунтуючись на психологічних дослідженнях і освітній практиці, у Китаї розроблено процедуру і методику виявлення та відбору обдарованих дітей, яка базується на кількох ключових аспектах: першочергове значення надається високій академічній успішності, загальним інтелектуальним здібностям, особистісним якостям, рівню вмотивованості, творчим здібностям. Навчальний план для обдарованих учнів, зазвичай, формується на підході «прискореного навчання», що передбачає оволодіння змістом навчання за більш короткий термін порівняно з традиційною програмою. Так, обдаровані діти закінчують навчання на здобуття середньої освіти на чотири-п'ять років раніше. Кілька освітніх закладів пропонують програми «збагачення», що передбачає поглиблене вивчення окремих предметів відповідно до здібностей і потреб дитини. У Китаї активно проводяться наукові дослідження у галузі обдарованості й талановитості, які передбачають реалізацію двох підходів: психологічний підхід, який підтримує природний розвиток дітей; освітній підхід, який передбачає врахування особливих потреб обдарованих учнів і пропонує їм відповідні освітні програми і послуги. Для китайських науковців дуже важливим є виявлення і вирішення практичних проблем роботи з обдарованими дітьми, підкреслюючи роль особистих зусиль і впливу суспільства. Реалізація програм розвитку талантів щодо загальної академічної успішності показала високі результати китайських учнів за кількома міжнародними оцінками здібностей, таким як PISA і TIMMS.

Ключові слова: обдарованість, навчальні програми, система освіти, наукові дослідження, теоретико-методичні підходи, робота з обдарованими.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Багато років вітчизняна школа орієнтувалася на так зване середнього учня, а вчителі зазвичай більше уваги приділяли тим учням, які мали труднощі із засвоєнням освітнього контенту. Лише в останні роки українська система шкільної освіти почала враховувати принцип дитиноцентризму та потреби учнів, які проявляють не тільки особливий інтерес до певних наук, але і захоплюються ними, досягають значних успіхів у цьому. Серед найбільш цікавих і загадкових явищ природи дитяча обдарованість займає одне з провідних місць. Проблеми її діагностики та розвитку хвилюють педагогів упродовж багатьох століть. Інтерес до неї в наш час дуже високий, і це пояснюється суспільними потребами. І, перш за все, потребою суспільства в неординарній творчій особистості. Актуальність цієї теми полягає в тому, що науково-технічний і технологічний розвиток, формування інформаційного суспільства ставить питання про нове покоління висококваліфікованих працівників, формування творчих здібностей

яких має бути розпочато ще в ранньому дитинстві. Для того, щоб талановита людина «відбулася», необхідна наявність не тільки природних якостей, а й відповідної освіти і соціального середовища. У цьому аспекті цінним є вивчення досвіду провідних країн світу, зокрема Китаю, який останніми роками займає лідируючі позиції в багатьох галузях науки, економіки, виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Установлено, що питання навчання і виховання обдарованих дітей розглядалися багатьма вченими. Так, індивідуальні відмінності обдарованих дітей розглядали Б. Анан'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, психологічні основи та структури обдарованості вивчали Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Н. Лейтес, О. Матюшкін, К. Платонов, С. Рубінштейн, теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих учнів розкрито в працях П. Торранса, Б. Шадрікова. Особливості навчання обдарованих дітей у КНР розглядали як У. Яньлінь, В. Алфімов, Д. Перепада, С. Кириченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим у вітчизняній науково-педагогічній думці залишаються недостатньо проаналізованими китайські психолого-педагогічні дослідження, а також не розкрито проблеми наукових і методичних підходів до організації роботи з обдарованими дітьми в Китаї.

Метою статті є аналіз науково-методичних підходів та дослідницьких розробок у сфері роботи з обдарованими дітьми в Китаї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Установлено, що протягом усієї історії розвитку освіти для обдарованих людей у Китаї паралельно існують дві основні філософські позиції щодо навчання і виховання обдарованих і талановитих людей. Згідно з однією позицією підкреслюється важливість природи, визнається, що обдаровані й талановиті учні відрізняються від інших, вони являють собою групу з особливими освітніми потребами. Такий підхід передбачає створення спеціальних умов для обраної групи учнів, які визначені як обдаровані. Зазвичай для цього підходу використовується китайське поняття 超常教育, що означає «освіта для обдарованих дітей». Інший підхід полягає в тому, що кожна дитина має потенціал для розвитку певних талантів, який можна виховати і розвинути. Зазначений підхід полягає в тому, щоб сформувати таку систему освіти, яка дозволяє кожному учневі розвивати свої потенційні таланти. Для цього підходу використовується китайське поняття 资优教育, що означає «освіта для учнів зі здібностями». З точки зору освітніх завдань, «освіта для обдарованих дітей» зосереджена на дошкільній, початковій та середній освіті, тоді як «освіта для учнів зі здібностями» – на здобувачів усіх рівнів освіти, від дошкільної до вищої.

У ході наукового пошуку встановлено, що обдаровані учні у КНР мають певні права, наприклад, законне право на доступ до фахової освіти, яке могло б задовольнити їхні потреби. Хоча освіта для обдарованих у Китаї розвивалася понад три десятиліття, донині немає офіційного документа або закону, який би сформулював законні права обдарованих учнів. Перший спеціальний клас для обдарованих молодих людей був заснований у 1978 р., основна мета виховання обдарованих учнів полягала в тому, щоб «служити національним інтересам, надаючи потік талантів» [4, с. 70].

Через відсутність законодавства або регулювання прав обдарованих учнів спеціальні програми для обдарованих учнів розглядаються скоріше як привілей, ніж як право, і, крім того, ці програми доступні тільки обмеженій кількості дітей, які проживають в економічно розвинутих районах, таких як Пекін, Тяньцзінь і Шанхай. Таким чином спеціальна освіта для обдарованих не відкрита для всіх талановитих дітей, які потребують особливих програм навчання. Крім того, у КНР немає чіткої національної та регіональної політики підтримки освіти для обдарованих, і тому пов'язані з цим програми та академічні дослідження недостатньо розвинуті через недостатність пріоритетів і ресурсів. Сьогодні в Китаї існує тільки один науково-дослідний інститут обдарованих дітей з офіційною підтримкою, а саме Центр досліджень обдарованих дітей Інституту психології Китайської академії наук, який розташований у Пекіні. У цілому менше 10 шкіл пропонують освітні програми для обдарованих дітей в континентальному Китаї. З огляду на велику чисельність населення і потенційний резерв талантів Китаю, організацій, програм і досліджень, присвячених обдарованим дітям вкрай недостатньо. Зважаючи на це, у Китаї існує гостра необхідність в ухваленні спеціальної політики підтримки прав обдарованих дітей і молоді на національній і регіональній основі.

Варто зазначити, що в Китаї, ґрунтуючись на психологічних дослідженнях і освітній практиці, розроблено процедуру і методику виявлення та відбору обдарованих дітей, яка базується на кількох ключових особливостях. Так, першочергове значення у Китаї надається урахуванню академічної успішності обдарованих учнів, яка є ключовим компонентом порівняно з творчими і перформативними талантами, такими як мистецтво, музика, спорт тощо. Крім акценту на академічній успішності, школи та інші установи, як правило, використовують багатогранний спосіб виявлення обдарованих людей, який включає загальні інтелектуальні здібності, особистісні якості, рівень вмотивованості, творчі здібності тощо. Наприклад, загальноосвітні школи в Китаї, орієнтовані на навчання обдарованих дітей, використовують «комбінацію тестів інтелекту, успішності, співбесід і спостережень за поведінкою» [4, с. 71] для прийому учнів на спеціальну програму.

Установлено, що через брак інституційних механізмів для виявлення обдарованих учнів, а також обмежених шансів приєднатися до спеціальних програм, процедура ідентифікації стала дуже виборчою і має тенденцію визнавати обдарованими тих дітей, які розвинені різнобічно, тобто тих, хто є кращими з кращих в різноманітних сферах знань та має високий рівень успішності за всіма академічними предметами, має гарну фізичну підготовку і володіє позитивними моральними характеристиками. Хоча цей підхід базований на всебічному розумінні того, «хто є обдарованим учнем», занадто вимогливий процес «відбору» не враховує певні види обдарованості дітей, у тому числі обдарованість дітей з обмеженими фізичними можливостями.

У ході науково-педагогічного дослідження встановлено, що навчальний план для обдарованих учнів зазвичай формується на підході «прискореного навчання», що означає, що «діти знайомляться з новими поняттями і новим навчальним матеріалом у більш ранньому віці, ніж інші діти, або вивчають той же зміст за коротший час» [17, с. 370]. За такого підходу обдарованим дітям потрібно менше часу, щоб закінчити навчання за курсом загальноосвітньої школи, і вони складають вступні іспити до коледжу в більш ранньому віці. Наприклад, пропонуємо ознайомитися з класичним планом навчання для обдарованих дітей: «витратити 4 роки на те, щоб закінчити початкову школу, витратити 4 роки на те, щоб закінчити середню школу, вчитися в коледжі у віці 14 або 15 років, 4 роки на бакалаврат, 2 роки на магістратуру, два роки для Ph.D. дослідження» [6, с. 22]. На відміну від цього, план звичайної системи освіти складається з 5–6 років початкової освіти, 3–4 років неповної середньої освіти і 3 років старшого середньої освіти [8]. Отже, обдаровані діти не тільки закінчують навчання до здобуття середньої освіти на чотири-п'ять років раніше, ніж інші діти, але і повинні якомога швидше завершити свою вищу освіту.

Прискорений підхід деякою мірою задовольняє потребу країни в талановитій молоді у короткотерміновій перспективі, особливо в галузі науки і технологій. Однак багато дослідників і викладачів стурбовані цим підходом, посиляючись на кілька недоліків, зокрема такі: через ефект «велика риба в маленькому ставку» обдаровані учні можуть відчувати сильний тиск з боку своїх однолітків, переживати соціальні та емоційні проблеми; освітні цілі для обдарованих учнів у прискореному підході обмежуються високою академічною успішністю і, отже, не пропонують багатогранного підходу. Хоч сьогодні ці питання широко порушуються в китайській педагогічній думці та викликають стурбованість освітян і суспільства, реальні ефекти програм прискореного навчання ще вивчаються.

Окрім звичайних програм прискореного навчання, спрямованих на досягнення високих результатів на вступних іспитах до коледжу (Gaokao), лише кілька освітніх закладів пропонують програми «збагачення», що означає «навчання, що забезпечує глибину і широту регулярного навчання відповідно до здібностей і потреб дитини» [17, с. 371]. Одним із прикладів є середня школа при китайському університеті Ренмін, яка не скорочує (не прискорює) навчальний рік для обдарованих учнів, а натомість пропонує додаткові навчальні матеріали та заходи для обдарованих дітей. Доцільно зазначити, що поєднання підходів прискорення і поглиблення, розроблених з урахуванням планування та реалізації шкільних програм, принесе користь обдарованим учням і допоможе розвинути їхній потенціал.

Зважаючи на такі суперечливі підходи до навчання і виховання обдарованих дітей, у Китаї активно проводяться наукові дослідження у галузі обдарованості і талановитості. Так, дослідження обдарованих дітей передбачає реалізацію двох підходів: психологічно-

го, який підтримує природний розвиток дітей; освітній підхід, який передбачає врахування особливих потреб обдарованих учнів і пропонує їм відповідні освітні програми і послуги.

Розглянемо результати деяких наукових досліджень психологічного підходу, які можна умовно поділити на три категорії: дослідження пізнання (включаючи когнітивні навички, навички мислення і самооцінку); роботи, присвячені особистості, включаючи мотивацію і вплив когнітивних факторів на особистість; наукові праці, присвячені психічному здоров'ю обдарованих дітей. Установлено, що більшість емпіричних психологічних досліджень, проведених у Китаї, вивчали відмінності між обдарованими і «звичайними» дітьми з точки зору пізнання та інших аспектів. Загальні результати показали, що в обдарованих дітей проявляються більш високі когнітивні здібності. Наприклад, Сюй і Фанг (2006 р.) провели дослідження навчання лічби обдарованих дітей і звичайних дітей у віці від двох до п'яти років. Обдаровані діти раніше засвоїли принцип лічби, а також краще засвоїли арифметичні дії [20]. Дослідження Чи (2009 р.) показало, що найбільш розвиненими здібностями обдарованих дітей є абстрактне мислення і обробка візуальної інформації. Дослідження Чжан, Лі і Сюй (2014 р.) про відмінності в розвитку між обдарованими і звичайними дітьми в здатності вирішувати проблеми показало, що обдаровані діти значно випереджали звичайних дітей у сферах пізнання, метапізнання і ефективності. Однак що стосується таких факторів, як особистісний розвиток і соціалізація, обдаровані діти не завжди випереджають звичайних. Дослідження Чжан, Лі і Сюй (2014 р.) показали, що розвиток обдарованих дітей прискорювався у віці від 11 до 12,5 років і сповільнювався у віці від 12,5 до 14 років. Навпаки, звичайні діти повільно розвивалися у віці від 11 до 12,5 років і прискорювалися у віці від 12,5 до 14 років. Більш того, відмінності між групами в здатності вирішувати проблеми поступово зменшувалися в міру того, як вони ставали старшими [24]. Це відкриття має важливе значення для освітніх цілей щодо вдосконалення розвитку обдарованих дітей за рахунок повного використання їхніх переваг у ранні роки.

Ло, Сяо і Су (2008 р.) провели дослідження відмінностей в самооцінці між обдарованими і звичайними дітьми. Дослідження показало, що звичайні діти демонструють більш позитивні тенденції розвитку в самооцінці, ніж обдаровані діти того ж віку. Це дослідження показало приховані проблеми обдарованих дітей, коли вони перебувають у класі з висококонкурентними однолітками і відчувають тиск, щоб домогтися успіху в навчанні [12]. Дослідження Су, Тан і Фанг (2010 р.) показали, що розвиток IQ має прямий зв'язок з академічною самооцінкою, і що учнівський колектив справляє значний вплив на самооцінку, зокрема, соціальну взаємодію [15]. У дослідженні впливу стилю виховання на самооцінку міських обдарованих дітей або дітей-мігрантів Ченг і Ван (2010 р.) показали позитивний вплив на самооцінку регулярного вияву емоційного тепла і розуміння як в академічному, так і в неакадемічному контекстах [2].

У дослідженнях педагогічного характеру описуються і аналізуються освітні програми навчання обдарованих дітей. У цілому емпіричні дослідження або дослідження з оцінкою програм, присвячених практиці навчання обдарованих людей, в Китаї відсутні. Більшість статей, опублікованих у сфері освіти, є вступними або позиційними. Наприклад, Лю (2013 р.) подав освітню програму для обдарованих дітей у середній школі при китайському університеті Ренмін. Науковиця простежила історію і розглянула модель навчання обдарованих дітей у цій школі, систему відбору учнів, систему шкільного навчання і освітню програму для цих учнів, роль вчителів у формуванні учнівського колективу, особисті досягнення учнів [11]. Так само Ван і Хе (2013 р.) запропонували програму навчання обдарованих дітей у середній школі № 8 Пекіна, включаючи дані про освіту, ідентифікацію, навчальну програму та досягнення учнів [18]. У цих статтях освітня практика було подано як продукт накопиченого досвіду. Дай і Стінберген-Ху (2015 р.) провели єдине емпіричне дослідження, в якому аналізувалися результати Спеціального класу для обдарованих молодих людей (SCGY). У статті описувалася програма раннього розвитку з математики та природничих наук, яка реалізовувалася протягом 34 років у Китаї [3]. Це дослідження стало відповіддю на питання про вплив освітніх програм на обдарованих учнів у формі підтримки, а також визначило існуючі проблеми, які необхідно вирішити.

Таким чином, загальна кількість китайських емпіричних досліджень, присвячених обдарованим дітям і особливостям їх навчання і виховання, усе ще дуже обмежена порівня-

но з іншими азіатськими країнами, такими як Сінгапур, Південна Корея та Індія, не кажучи вже про західні країни. Більш того, більшість досліджень базовано на психологічному підході, тому в освітній практиці не вистачає ілюстрацій, щоб сформулювати результати програм з розвитку обдарованих і талановитих людей. Для китайських науковців дуже важливим є виявлення і вирішення практичних проблем, які зазвичай виникають у Китаї, і до цих питань не можна підійти з допомогою західних теорій.

Незважаючи на недостатню кількість емпіричних досліджень, у Китаї активно розвивається психолого-педагогічна теорія навчання і виховання обдарованих дітей. Ураховуючи конфуціанські традиції, китайська культура підкреслює роль особистих зусиль і впливу навколишнього середовища в досягненні успіхів у навчанні. Протягом усієї історії формальної освіти китайська система ставить помітний акцент на «великих зусиллях, працьовитості, наполегливості, волі», які є запорукою успішного навчання [19]. Освіта в Китаї, орієнтована на обдарованих дітей, демонструє той же акцент на «виховання», який характерний для звичайної освіти. Наприклад, китайські психологи і педагоги схильні розглядати обдарованість швидше як «динамічний» процес, а не як «статичний» [22]. Більш того, відбір обдарованих учнів базований не тільки на їх інтелектуальних здібностях, але й включає широкі компоненти, що стосуються особистості, мотивації та трудової етики, які разом роблять внесок у повну картину таланту. Деякою мірою ця схильність до виховання змінює західну традицію звеличувати природні здібності перед результатами освітнього процесу. Більш того, освіта обдарованих дітей у Китаї починає все більше набувати «природного» підходу та ідеї про те, що обдаровані діти за своєю природою відрізняються від інших дітей. Варто зазначити, що сучасна освіта для обдарованих людей в Китаї є сумішшю «природи» і «виховання». У цілому програми розвитку талантів щодо загальної академічної успішності привели до видатних результатів китайських учнів за кількома міжнародними оцінками здібностей, таким як PISA і TIMSS. Більш того, згідно з дослідженням Даї і Стінберген-Ху (2015 р.) про оцінку Спеціального класу для обдарованих молодих людей (SCGY), багато випускників досягли значних успіхів в академічних, технічних і професійних сферах, як у Китаї, так і за кордоном [3].

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Обдаровані й талановиті люди, що навчаються за цільовими освітніми програмами, відіграють все більш важливу роль у розвитку різних галузей науки Китаю і світу. Як високоефективні й успішні представники суспільства, вони роблять великий внесок у людський капітал нації. Хоча масштаби освіти обдарованих у Китаї невеликі порівняно з кількістю населення, а також іншими країнами, китайська практика пропонує теоретичний і практичний внесок як минулих років, так і сучасності. Сьогодні в Китаї проводяться психологічні та педагогічні емпіричні дослідження феномену обдарованості, дослідження, присвячені аналізу освітніх програм для талановитих дітей і молоді, пошуку ефективних форм і методів навчання.

Серед перспективних напрямів дослідження варто назвати такі: аналіз навчальних програм для обдарованих дітей, з'ясування ролі та значення вчителя у системі навчання обдарованих дітей, порівняльно-педагогічний аналіз навчання обдарованих дітей в Україні та в Китаї і деякі інші.

Список використаної літератури

1. Chan J. Giftedness and China's Confucian Heritage. *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. pp. 35–64.
2. Cheng L., Wang F. On the effect of parenting styles on ten-year-old urban or migrant gifted children's selfconcept. *Chinese Journal of Special Education*, 2010. № 12. pp. 36–42.
3. Dai D.Y., Steenbergen-Hu S. Special class for the gifted young: A 34-year experimentation with early college entrance programs in China. *Roeper Review*, 2015. № 37. P. 9–18.
4. Dai D.Y., Steenbergen-Hu S., Yang Y. Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Charlotte NC: Information Age Publishing, 2016. P. 51–76.

5. Gong H., Lei J. The progress and enlightenment of psychological researches on supernormal children. *A Journal of Modern Special Education*, 2015. № 4. P. 23–29.
6. Jiao R., Zhang R., Yang Z.S. Development of the gifted children: From acceleration education to enrichment education. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 2008. № 6. P. 20–23.
7. Kerr B. Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. Vol. 2.
8. KPMG. Education in China. URL: <https://www.kpmg.de/docs/Education-in-China-201011.pdf> (дата звернення 06.05.2021).
9. Li L., Delisle J.R. Gifted education in China. *Gifted Education International*, 1990. № 7. P. 40–42.
10. Li Y.Q. A preliminary study on the WISC-IV score model and the cognitive characteristics of gifted children. *Chinese Journal of Special Education*, 2009. № 106. P. 47–51.
11. Liu P.Z. The report on the development of talent education at RDFZ. *Education of Innovative Talents*. 2008. № 5. P. 961–970.
12. Luo R.F., Xiao W., Su Y.J. The development of selfconcept in gifted children aged 11 to 13. *Chinese Journal of Special Education*, 2008. № 96. P. 18–23.
13. Rudowicz E., Yue X.D. Concepts of creativity: Similarities and differences among Mainland, Hong Kong and Taiwanese Chinese. *The Journal of Creative Behavior*, 2000. № 34. P. 175–192.
14. Shi J., Zha Z. Psychological research on and education of gifted and talented children in China. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2000. № 2. P. 757–764.
15. Su X., Tan H., Fang J. A study on the self-concept of gifted students and its influencing factors. *Psychological Science*, 2010. № 33. P. 1248–1250.
16. The World Bank. URL: <https://www.worldbank.org/en/country/china/overview> (дата звернення 06.05.2021).
17. Townsend M. Enrichment and acceleration: Lateral and vertical perspectives in provisions for gifted and talented children. *Gifted and talented: New Zealand perspectives*. Palmerston North: ERDC Press, Massey University, 2010. P. 361–375.
18. Wang J., He J. Innovative perspectives and scientific nurturing of talents – a brief introduction to the gifted education of Beijing no.8 high school. *Education of Innovative Talents*, 2013. P. 28–31.
19. Wu E.H. Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, 2005. № 49. P. 231–246.
20. Xu Z., Fang J. M. A study on counting and its strategies in gifted children of 2–5 years old. *Chinese Journal of Special Education*, 2006. № 74. P. 66–72.
21. Yue X.D., Bender M., Cheung C.K. Who are the best-known national and foreign creators – a comparative study among undergraduates in China and Germany. *The Journal of Creative Behavior*, 2011. № 45. P. 23–37.
22. Yun Z. Step into future schools: Exploring the model of primary and secondary education. Beijing: People's Education Press, 1993. 254 p.
23. Zha Z. Fifteen years of study on the psychology and education of gifted children. *Acta Psychologica Sinica*, 1994. № 26. P. 337–346.
24. Zhang B., Li J., Xu C. The developmental differences of problem solving ability between intellectually-gifted and intellectually-average children aged from 11-14 years old. *Acta Psychologica Sinica*, 2014. № 46. P. 1823–1834.

References

1. Chan, J. Giftedness and China's Confucian Heritage. Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 2007, pp. 35–64.
2. Cheng, L., Wang, F. (2010). On the effect of parenting styles on ten-year-old urban or migrant gifted children's selfconcept. *Chinese Journal of Special Education*, no. 12, pp. 36–42.
3. Dai, D.Y., Steenbergen-Hu, S. (2015). Special class for the gifted young: A 34-year experimentation with early college entrance programs in China. *Roeper Review*, no. 37, pp. 9–18.

4. Dai, D.Y., Steenbergen-Hu, S., Yang, Y. (2016). Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. Gifted education in Asia: Problems and prospects. Charlotte NC, Information Age Publishing, pp. 51-76.
5. Gong, H. & Lei, J. (2015). The progress and enlightenment of psychological researches on supernormal children. *A Journal of Modern Special Education*, no. 4, pp. 23-29.
6. Jiao, R., Zhang, R., Yang, Z.S. (2008). Development of the gifted children: From acceleration education to enrichment education. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, no. 6, pp. 20-23.
7. Kerr, B. (2009). Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. Thousand Oaks, CA, Sage, vol. 2.
8. KPMG. Education in China. Available at: <https://www.kpmg.de/docs/Education-in-China-201011.pdf> (Accessed 06 May 2021).
9. Li, L., Delisle, J.R. (1990). Gifted education in China. *Gifted Education International*, no. 7, pp. 40-42.
10. Li, Y.Q. (2009). A preliminary study on the WISC-IV score model and the cognitive characteristics of gifted children. *Chinese Journal of Special Education*, no. 106, pp. 47-51.
11. Liu, P.Z. (2008). The report on the development of talent education at RDFZ. *Education of Innovative Talents*, no. 5, pp. 961-970.
12. Luo, R.F., Xiao, W., Su, Y.J. (2008). The development of selfconcept in gifted children aged 11 to 13. *Chinese Journal of Special Education*, no. 96, pp. 18-23.
13. Rudowicz, E., Yue, X.D. (2000). Concepts of creativity: Similarities and differences among Mainland, Hong Kong and Taiwanese Chinese. *The Journal of Creative Behavior*, no. 34, pp. 175-192.
14. Shi, J., Zha, Z. (2000). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. *International Handbook of Giftedness and Talent*, no. 2, pp. 757-764.
15. Su, X., Tan, H., Fang, J. (2010). A study on the self-concept of gifted students and its influencing factors. *Psychological Science*, no. 33, pp. 1248-1250.
16. The World Bank. Available at: <https://www.worldbank.org/en/country/china/overview> (Accessed 06 May 2021).
17. Townsend, M. (2010). Enrichment and acceleration: Lateral and vertical perspectives in provisions for gifted and talented children. Gifted and talented: New Zealand perspectives. Palmerston North, ERDC Press, Massey University, 2010. pp. 361-375.
18. Wang, J., He, J. (2013). Innovative perspectives and scientific nurturing of talents – a brief introduction to the gifted education of Beijing no. 8 high school. *Education of Innovative Talents*, pp. 28-31.
19. Wu, E.H. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, no. 49, pp. 231-246.
20. Xu, Z., Fang, J.M. (2006). A study on counting and its strategies in gifted children of 2-5 years old. *Chinese Journal of Special Education*, no. 74, pp. 66-72.
21. Yue, X.D., Bender, M., Cheung, C.K. (2011). Who are the best-known national and foreign creators – a comparative study among undergraduates in China and Germany. *The Journal of Creative Behavior*, no. 45, pp. 23-37.
22. Yun, Z. (1993). Step into future schools: Exploring the model of primary and secondary education. Beijing: People's Education Press, 254 p.
23. Zha, Z. (1994). Fifteen years of study on the psychology and education of gifted children. *Acta Psychologica Sinica*, no. 26, pp. 337-346.
24. Zhang, B., Li, J., Xu, C. (2014). The developmental differences of problem solving ability between intellectually-gifted and intellectually-average children aged from 11-14 years old. *Acta Psychologica Sinica*, no. 46, pp. 1823-1834.

WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN CHINA: SCIENTIFIC EXPLORATION AND THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES

Stanislav S. Naumenko, lecturer, Department of Oriental Languages, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine.

E-mail: stanislav.naumenko2020@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2791-2929>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7

Key words: giftedness, educational programs, education system, scientific researches, theoretical and methodical approaches, work with gifted people.

Today in China there are two main philosophical positions on the education and upbringing of gifted and talented people: one position emphasizes the importance of natural abilities and talents, the other - emphasizes the idea that the talent of every child can be brought up and developed. Although gifted children education in China has been evolving for more than three decades, there is still no law governing working with them. Special programs for gifted children exist in only a few schools in economically developed areas. China does not have a clear national and regional policy to support education for the gifted. On the basis of psychological research and educational practice, a procedure and methodology for identifying and selecting gifted children has been developed, which is based on several key aspects: priority is given to high academic performance, general intellectual abilities, personal qualities, level of motivation, creativity. The curriculum for gifted students is usually formed on the approach of «accelerated learning», which involves mastering the content of learning in a shorter period of time, compared to the traditional program. Gifted children graduate four to five years earlier. Several educational institutions offer «enrichment» programs, which provide in-depth study of individual subjects in accordance with the abilities and needs of a child. China is actively conducting research in the field of giftedness and talent, which involves the implementation of two approaches: a psychological approach that supports the natural development of children; an educational approach that takes into account the special needs of gifted students and offers them appropriate educational programs and services. Most research is based on a psychological approach, so in educational practice there are not enough illustrations to formulate the results of programs for the development of gifted and talented people. It is very important for Chinese scientists to identify and solve practical problems that usually arise in China. The psychological and pedagogical theory of teaching and upbringing of gifted children is actively developing, which, taking into account Confucian traditions, emphasizes the role of personal efforts and social influence in achieving academic success. The implementation of talent development programs for overall academic achievement has shown high performance by Chinese students in several international competency assessments, such as PISA and TIMSS, and many graduates have excelled in academic, technical and professional fields, both in China and abroad.

Одержано 5.03.2021.

УДК 37:159.9
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-8

С.А. НАХОД,
*кандидат педагогічних наук,
методист Дитячого центру (м. Київ)*

ПРЕДИКТОРИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Розглянуто предиктори прокрастинації у професійній діяльності фахівців соціономічних професій. У межах дослідження прокрастинацію визначено як особистісну диспозицію, що проявляється в діяльності і поведінці людини та характеризується відтермінуванням значущих справ. Вона взаємопов'язана з рисами особистості, особливостями мотивації і має вікові закономірності розвитку. Встановлено, що соціономічні професії – це професії, спрямовані на вирішення проблем, пов'язаних із соціальними відносинами у суспільстві. Їх зміст зосереджений на розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії. З'ясовано особливості професій психолога, педагога, соціального працівника, юриста в контексті окресленої проблематики, до яких віднесено: наявність взаємодії, що передає характер і зміст відносин між людьми і соціальними групами як постійними носіями якісно різних видів діяльності, що відрізняються за соціальними позиціями і ролями незалежно від того, в якій сфері життєдіяльності має місце взаємодія; зв'язок, опосередкований цілями, які кожна зі сторін переслідує; просоціальна активність особистості фахівця, що бере початок у повсякденному житті, однак така, що успішно перетворилася через комплекс мотивів на професійну діяльність відповідно до цілей просоціальної поведінки; спрямованість діяльності фахівця на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, здоров'я, висока якість життя, ефективний розвиток індивідів і груп у різних формаціях індивідуального та соціального життя. З огляду на визначені особливості професій соціономічного типу пошук предикторів прокрастинації було проведено серед професійно значущих індивідуально-особистісних рис таких фахівців, у тому числі типових форм поведінки в робочих ситуаціях, ставленні до окремих аспектів праці, наявності симптомів професійного стресу і пов'язаних з ним деформацій. Встановлено особистісні характеристики фахівців, які впливають на рівень вираженості прокрастинації, серед яких обов'язковість, рішучість, контроль, скромність, тривожність. З'ясовано, що негативне сприйняття особливостей професійної діяльності, високий рівень професійного стресу впливають на прояв прокрастинації у фахівців соціономічних професій. Предиктором прокрастинації визначено низьку саморегуляцію, причому схильність до відтермінування пов'язана із всіма функціональними компонентами, що забезпечують ефективність діяльності: плануванням, моделюванням, програмуванням, оцінкою результатів, гнучкістю, самостійністю. Встановлено зв'язок прокрастинації та перфекціонізму фахівців соціономічних професій. Зроблено висновок, що розуміння предикторів феномена прокрастинації у фахівців соціономічних професій сприятиме розробці ефективних способів її подолання у визначеній категорії спеціалістів, що і стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Ключові слова: фахівці соціономічних професій, прокрастинація, види прокрастинації, сфери прояву прокрастинації, предиктори прокрастинації.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціономічні професії – це професії, спрямовані на вирішення проблем, пов'язаних із соціальними відносинами у суспільстві. Їх зміст зосереджений на розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії – психо-

лог, педагог, соціальний педагог, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії тощо. Соціономічні професії передбачають постійну роботу з людьми та безпосереднє спілкування у процесі професійної діяльності, тому не дивно, що до таких фахівців висуваються підвищені вимоги: готовність до змін і розвитку, прийняття самостійних рішень, співвіднесення своїх життєвих позицій зі смислами суспільства та загальнолюдськими цінностями [3, ст. 132]. Усі перелічені вище якості – прояви цілісного світогляду індивідуальності як вищого рівня інтеграції особистісно-суб'єктних характеристик людини. Такі спеціалісти мають бути готовими до ефективної взаємодії, швидкого переключення з одного виду діяльності на інший; здатні прогнозувати та передбачати; творчо реагувати, гнучко мислити, бути інноваційно спрямованими; володіти навичками емоційної та вольової регуляції, що впливає на ступінь вираженості в них прокрастинації.

Феномен прокрастинації у сучасному світі є досить розповсюдженим явищем, що викликає інтерес дослідників. Однак тільки останніми десятиліттями цю проблему стали активно вивчати. З'явилися теорії, методики діагностики рівня прокрастинації, техніки її подолання. Прокрастинація – схильність до відкладання важливих справ на невизначений термін. Людина-прокрастинатор не поспішає виконувати роботу навіть у тих випадках, коли має стовідсоткову впевненість у її важливості та необхідності. Особистість зовні залишається активною, але при цьому її професійна діяльність не приводить до будь-яких значущих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення прокрастинації як феномена почалося із середини 1980-х. Саме тоді тема відтермінування справ привернула до себе увагу багатьох вчених і стала досить популярною. Уявлення про прокрастинацію у цей час включають у себе різні підходи до інтерпретації її змісту. Так, зарубіжні дослідники визначають прокрастинацію як рису особистості, яка породжує повторювані епізоди зволікання, особливо при зовнішньому тиску [9]. Інші автори пропонують розглядати прокрастинацію як прагнення до відкладання значущої діяльності заради отримання миттєвого задоволення від незначущої [11], якщо у більш віддаленій події є негативний досвід. Аналіз праць вітчизняних авторів також виявляє відсутність єдиної думки. Прокрастинацію відносять до негативних характеристик, що впливає на успішність діяльності людини [12], дезадаптивних стратегій подолання стресу [15], виділяючи її емоційні та когнітивні характеристики, пов'язані з мотиваційною сферою [14]. Незважаючи на різні точки зору про природу прокрастинації, описано її відмітні риси: прокрастинацією вважається тільки те, що пов'язане з тимчасовими обмеженнями і не може бути виконане в будь-який інший момент часу; рішення не виконувати ту чи іншу дію усвідомлене і не залежить від зовнішніх обставин; прокрастинатор передбачає негативні наслідки, які завжди за собою тягнуть подібне зволікання; емоційне напруження, суб'єктивний дискомфорт і тривога відрізняють прокрастинацію від лінощів [13].

Першу класифікацію видів прокрастинації було запропоновано Н. Мілграмом у співавторстві з Дж. Баторі і Д. Моурером, які виділили 5 основних її видів:

1. Побутова чи щоденна прокрастинація, яка пов'язана з відкладанням повсякденних справ та рутинних обов'язків.
2. Прокрастинація у прийнятті рішень, навіть незначних.
3. Невротична прокрастинація, пов'язана з відкладанням життєво важливих рішень.
4. Компульсивна прокрастинація, яка включає в себе побутову, поведінкову та прокрастинацію у прийнятті рішень. Усі ці види прокрастинації проявляються одночасно в одному суб'єкті.
5. Академічна прокрастинація, яка проявляється у відкладанні виконання навчальних завдань [10].

Пізніше ця класифікація була вдосконалена Мілграмом та Тенне, які об'єднали різні види прокрастинації у два основних: прокрастинація у виконанні завдань, прокрастинація у прийнятті рішень [10].

Однак універсальної теорії прокрастинації в сучасній науці не розроблено досі, тим не менше різні погляди на її природу знайшли своє відображення в теоріях психодинамічної школи, інтегративної теорії тимчасової мотивації, а також у поведінковій та когнітивній психології, які стали провідними напрямками у вивченні цього феномену останніми роками.

У більшості наукових праць, присвячених окресленій проблематиці, зазначено, що основні сфери прояву прокрастинації – це професійна діяльність, турбота про здоров'я, навчання (академічна прокрастинація) [8]. Таким чином, прокрастинація, що описана в науковому дискурсі як проблема особистості, все більше виходить на перший план і стає проблемою суспільства. Цей феномен у професійній діяльності вивчався на прикладі ІТ-фахівців та членів віртуальних проектних груп. Описано особливості прокрастинації у керівних працівників фізичної культури та спорту, спортсменів вищої професійної кваліфікації, спортсменів індивідуальних та командних видів спорту. Прокрастинація у педагогічних працівників розглядалася у контексті їх схильності до стресу та вмінні з ним справлятися; у взаємозв'язку із ступенем задоволення своєю роботою; у розрізі стилів прийняття рішень керівниками освітніх організацій; у залежності з рівнем перфекціонізму; у взаємозв'язку з копінг-стратегіями, тривожністю, депресією, соматичними захворюваннями тощо. Передбачаємо у перспективі значне зростання дослідницьких публікацій, що торкаються проблемного питання розробки аспектів проявів феномена прокрастинації у професійній діяльності фахівців різних напрямів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на те, що соціономічні професії ставлять високі вимоги до особистісної ефективності суб'єкта, опосередкованої необхідності встигати за змінами, що відбуваються як у середині організації, в якій працює суб'єкт, так і за її межами, працювати в ненормованому режимі, в умовах цейтноту, укладатися в жорсткі терміни, бути конкурентоспроможними у висококонкурентному середовищі, актуальність визначення предикторів прокрастинації у професійній діяльності таких фахівців є беззаперечною. Серед існуючих наукових досліджень нам не вдалося знайти жодної праці, в якій систематизовано дані щодо окресленої проблеми у фахівців соціономічних професій.

Мета статті – визначити предиктори прокрастинації у професійній діяльності фахівців соціономічних професій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все зазначимо, що до критеріїв, які дозволяють віднести професію до групи соціономічних, належать: цілі діяльності (управління, оцінювання, контроль, виховання, обслуговування); засоби діяльності (вербальні, невербальні форми впливів, опосередковані та безпосередні контакти); умови праці (техніко-економічні, режимно-гігієнічні, соціально-психологічні), функції, здійснювані працівником.

На думку Т. Тронь, однією з основних і найбільш важливих функцій працівника професій типу людина – людина є оцінка стану соціальних об'єктів, управління людьми, навчання, виховання, інформаційне, соціально-побутове, медичне обслуговування людей [8, с. 90]. Отже, специфіка соціального об'єкта й предмета діяльності, а також відмінність у здійснюваних людиною функціях свідчать про те, що клас соціономічних професій є неоднорідним і включає в себе різні типи професій, що ставлять до людини різні психологічні вимоги. Розглянемо деякі професії соціономічного типу в контексті нашого дослідження.

Наукові доробки, присвячені розгляду професії психолога, розкривають питання мотивів вибору професії психолога, специфічні особливості його професійної діяльності. При цьому автори підкреслюють, що психологу недостатньо володіти лише психологічними знаннями, методиками, техніками. Специфіка професії психолога полягає в тому, що особливі вимоги ставляться також і до його особистості, оскільки рівень і якість професійної майстерності, успішність професійної діяльності психолога багато в чому визначаються не тільки рівнем володіння психологічними знаннями, але і залежать від особливостей розвитку його особистості. Тому в контексті проблем професійної діяльності психолога обговорюються не тільки питання, що стосуються змісту діяльності психолога, але і питання, пов'язані з вивченням його особистісних особливостей.

Так, розкриттю уявлень про зміст діяльності психолога, її об'єкти, цілі, засоби присвячено дослідження О. Донцова та Г. Белокрилової [4, с. 45], які з'ясували, що система професійних уявлень психологів має дві складові: суб'єктну та предметну підсистеми. Науковці відзначають, що суб'єктна підсистема включає в себе уявлення фахівців про психолога як суб'єкта професійної діяльності, а предметна підсистема – уявлення про зміст діяльності психолога.

Характеризуючи систему уявлень про психолога як суб'єкта професійної діяльності, автори говорять про те, що професійний світогляд психологів є дворівневим і включає в себе як варіативні поверхневі уявлення, так і більш стійке репрезентативне «ядро». До ядерних уявлень автори відносять власне предметні уявлення, що характеризують прообраз результатів діяльності, способи їх досягнення, уявлення про зміст професійної діяльності.

Що стосується особистісних характеристик психологів, для них важливі громадські контакти; у спілкуванні з людьми вони динамічні і експресивні, відрізняються критичністю мислення, терпимістю до неясності, спрямованістю на керування людьми. Значущою цінністю є активне, діяльне життя, а мотивом вибору професії виступає прагнення розвивати свої сили й здібності. Такі фахівці відрізняються схильністю до емпатії, в спілкуванні щирі та емоційні, вміють поєднувати прямолінійність і тактовність. Серед цінностей називають активне життя, життєву мудрість та досвід, цікаву роботу, постійний розвиток і творчість. Важливим мотивом вибору професії є прагнення до самовдосконалення, самореалізації.

Педагогічна діяльність – це специфічна діяльність, головною особливістю якої є те, що основним предметом праці виступає особистість іншої людини, що тільки формується. Ця особистість особливо чутлива до різних соціальних впливів, у тому числі і до професійно-педагогічних. Специфіка педагогічної діяльності полягає ще й у тому, що вона будується за законами спілкування. В основі ж психологічної моделі спілкування лежить схема «суб'єкт – суб'єкт», а не «суб'єкт – об'єкт». Дитина, підліток, юнак – це не тільки об'єкт професійно-педагогічного впливу, але й обов'язково суб'єкт педагогічного спілкування, суб'єкт взаємодії [1, с. 9]. У зв'язку з цим професійна діяльність педагога вимагає наявності у фахівця специфічних якостей порівняно з іншими спеціалістами: гармонійного поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості; адекватної самооцінки, яка виступає детермінантою розвитку його професійної діяльності; любові до дітей, оптимізму, емпатійності, емоційності, товариськості, впевненості в собі, спонтанності, толерантності, спрямованості на інших.

Дослідження педагогічної діяльності свідчать про її високу емоційну напруженість, потенційну афектогенність (С. Вершловський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Прохоров, В. Сластьонін, М. Смірнов, О. Щербаков, В. Якунін та ін.), що зумовлена наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, які постійно присутні в роботі педагога і впливають на його самопочуття, працездатність і якість професійної діяльності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності складає 6,2 бали (при максимальному коефіцієнті 10 балів).

Соціальна робота як вид професійної діяльності вимагає від фахівця особливих знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, без яких здійснення соціальної допомоги практично неможливе. Серед значущих якостей можна виділити такі: гуманістична спрямованість, особиста і соціальна відповідальність, загострене відчуття добра й справедливості, почуття власної гідності і поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти інших та прийти до них на допомогу, емоційна стійкість, адекватна самооцінка, соціальна адаптованість. Фахівець повинен володіти навичками самоконтролю, самокритичності, адекватної самооцінки власних вчинків, а також стрессовитривалістю (фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися й управляти власними емоціями). Ці якості допомагають уникнути професійних стресів, здійснювати самоменеджмент – послідовне, цілеспрямоване використання ефективних методів і технологій самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу [5, с. 246].

Професійна діяльність соціального працівника, незалежно від різновиду виконуваної роботи, належить до групи професій із підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я й життя окремих людей, груп населення і суспільства в цілому. Соціальним працівникам доводиться весь час мати справу з різними людьми: клієнтами, місцевими мешканцями, фахівцями, консультантами. Їх усне, письмове спілкування з ними має бути довірливим, переконливим, що є передумовою його ефективності. Для цього необхідне володіння навичками презентації своїх ідей перед різними групами, під час різних зібрань, написання звітів, проектних заявок, вміння обґрунтовувати ідеї, знаходити союзників, просувати проекти громади, використовувати можливості служб і послуг тощо.

Однією з особливостей професійної діяльності юриста є широка представленість різних професій в юридичній сфері: слідчі, прокурори, судді, адвокати, юрисконсультанти, нотаріуси, а також їхні помічники та секретарі, які також мають юридичну освіту. Професійна діяльність таких фахівців має [6]:

1. Неабиякий рівень відповідальності (у зовнішньому аспекті – перед кимось і у внутрішньому – перед самим собою). Від порад і рішень юристів залежать долі людей, їх майнові і немайнові відносини, стабільність економіки, інтереси суб'єктів і, нарешті, порядок на вулиці і безпека громадян. Помилки юристів (незаконний арешт, неправильне рішення суду, бездіяльність у ситуації, що потребує втручання, нерозумна поведінка) можуть негативно позначитися на стані законності і правопорядку, благополуччі членів суспільства. Ця особливість значно впливає на технологію професійної діяльності юристів, їхні взаємовідносини, психологічний стан фахівців тощо.

2. Потенційна конфліктність діяльності юристів, що нерідко призводить до стану когнітивного дисонансу фахівця. Відомо, що юристи та їхня професійна діяльність постійно перебувають під тиском різних суспільних сил та інтересів. Індивідуальна робота юриста, діяльність судової системи, правоохоронних відомств, функціонування національної спільноти юристів перебувають у певному конфлікті із суспільним оточенням. В ідеалі суспільство прагне до правової держави та законності, але постійно в ньому проявляються і сили, які протидіють цьому. Громадяни бажають ефективної роботи юристів: повного розкриття злочинів, швидкого правосуддя, доступності юридичної допомоги, і в той же час прагнуть захистити свої реальні або уявні права, чим намагаються обмежувати повноваження юристів. Усе це породжує неабиякі протиріччя між соціальними, особистісними інтересами і особливостями професійної діяльності юристів, що вимагає компромісу.

3. Престижність юридичної діяльності. Ця особливість юридичної професії має дві сторони. Юристи, як правило, мають неабияке визнання у своєму соціальному оточенні. У той же час як окремі громадяни, так і суспільство досить упереджено ставляться до юристів. Поведінку юристів аналізують досить ретельно. Помилки юристів, як правило, викликають сурову, іноді навіть несправедливу критику.

4. Інтелектуальна привабливість роботи юристів. Професійна діяльність нерідко викликає у юристів досить сильне самозадоволення. Вона мотивує фахівця шукати істину, досягати успіху, бути кращим, вміти розв'язати завдання, навіть у дуже складних соціальних умовах. Як і в будь-якій іншій професійній діяльності, одні фахівці готують себе до труднощів, витримують повсякденні нервові стреси, страхи. Для інших юристів розв'язання складних інтелектуальних завдань може виявитися доволі неприємною стороною професії.

5. Колективність професійної діяльності юристів. На перший погляд, діяльність юриста є індивідуальною. Юрист самостійно готує всі необхідні матеріали, особисто приймає рішення. У всякому разі, значну частину процесуальних документів, позовних заяв, клопотань, консультацій, висновків здійснює один юрист, навіть якщо він і не підписує документи особисто. Насправді ж юристи, яку б посаду вони не займали, залежать від інших фахівців. По-перше, вони працюють у правовій галузі, і результати їхньої діяльності забезпечуються діяльністю різних відомств. По-друге, рішення, зокрема суду, визначаються діяльністю адвокатів, юрисконсультів; вирок суду – слідчими, прокурорами. Тому непрофесійність чи неефективність однієї ланки системи або певної ділянки професійної діяльності юриста досить негативно впливатиме і на індивідуальну професійну діяльність фахівця, і на професійну сферу діяльності в цілому.

Вищезазначена систематизація дає нам можливість стверджувати, що майбутні фахівці професій соціономічного типу характеризуються певними індивідуально-психологічними особливостями та соціальними умовами професійного самовизначення залежно від типу спеціальності. До спільних рис таких особистостей належать:

- наявність взаємодії, що передає характер і зміст відносин між людьми і соціальними групами як постійними носіями якісно різних видів діяльності, що відрізняються за соціальними позиціями (статусами) і ролям (функціями) незалежно від того, в якій сфері життєдіяльності має місце взаємодія, вона завжди соціальна за своїм характером, адже характеризує зв'язок між індивідами і групами індивідів;
- зв'язок, опосередкований цілями, які кожна зі сторін переслідує;

– просоціальна активність особистості фахівця, що бере початок у повсякденному житті, однак така, що успішно перетворилася через комплекс мотивів на професійну діяльність відповідно до цілей просоціальної поведінки;

– спрямованість діяльності фахівця на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, здоров'я, висока якість життя, ефективний розвиток індивідів і груп у різних формаціях індивідуального та соціального життя, тобто орієнтованість на вирішення суспільних проблем, у тому числі проблеми соціалізації через досягнення повної дієздатності особистості в суспільних відносинах (формування соціальних якостей, цінностей, знань, умінь, навичок), розвиток вроджених, природних сил індивіда шляхом ефективної соціалізації особистості [7, с. 189].

У зв'язку з цим предиктори прокрастинації будемо шукати серед професійно значущих індивідуально-особистісних рис таких фахівців. Для цього нами було обрано такі методи дослідження:

– Опитувальник «Шкала загальної прокрастинації» Б. Такман в адаптації Т. Крюкової.

– Методика «Інтегральна діагностика та корекція професійного стресу», розроблена А. Леоновою.

– Професійний особистісний опитувальник OPQ 32, розроблений компанією SHL, Peter Saville та Roger Holdsworth у 1984 р., який призначено для оцінки особливостей особистості, які формують її типову поведінку в повсякденній робочій ситуації;

– Диференціальний тест перфекціонізму А. Золотарьової, базований на типологічному підході Д. Хамачека;

– Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», розроблений В. Моросановою [2].

Результати дослідження за визначеними методиками показали, що прокрастинація має значущий взаємозв'язок з такими особистісними особливостями фахівців соціономічних професій, як обов'язковість, рішучість, тривожність, контроль та скромність. Серед прокрастинаторів частіше зустрічаються нерішучі спеціалісти, що уникають відповідальності, схильні «плисти за течією», ніж брати на себе контроль над ситуацією, з низькою обов'язковістю, але при цьому підвищеною тривожністю у стандартних робочих ситуаціях та високою скромністю.

Прямий позитивний взаємозв'язок було встановлено між прокрастинацією та суб'єктивним сприйняттям фахівцями своїх професійних завдань як недостатньо значущих для загального результату. Також серед працівників, які незадоволені змістом своїх професійних обов'язків, характером та повнотою зворотного зв'язку, справедливості системи заохочення та станом соціального клімату в колективі, частіше зустрічаються ті, хто схильні до прокрастинації.

Крім цього, прокрастинаторами є фахівці, що мають широкий спектр вираженої стресової симптоматики у формі як гострого, так і хронічного стресу (від стійкого відчуття емоційної напруженості і погіршення загального самопочуття до проявів тривоги, порушення сну, астенії, симптомів депресії та агресивних спалахів тощо), а також негативних поведінкових деформацій (наявності ознак синдрому «вигорання», поведінкових ризик-факторів).

Подальший аналіз дозволив поділити виділені змінні на три групи на підставі об'єднуючих факторів. Побудована нами регресійна модель показала, що більш ніж у 37% випадків прокрастинація викликається поєднанням вищеперелічених чинників, кожен з яких робить свій внесок у її прояв. Так, на рівень вираженості прокрастинації впливає те, як сприймається працівником його професійна діяльність, її зміст, наскільки значущі виконувані ним обов'язки, чи прагне фахівець відповідально ставитися до них або формує установку на уникнення відповідальності, страх приймати рішення і, зрештою, відтермінування початку важливих справ. Чим більше виражено невдоволення респондентів особливостями своєї діяльності, тим вище ймовірність, що вони будуть уникати відповідальності, затягувати прийняття рішень, при цьому зовні приховуючи свою незадоволеність. У результаті така поведінка більш імовірно буде призводити до прокрастинації.

Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що перфекціонізм також є причиною зволікання спеціалістів, проте важливо враховувати його тип: нормальний перфекціонізм знижує ймовірність відкладання справ, а патологічний – підвищує. При цьому ймовірність прокрастинації у дорослому віці значно знижується, якщо людина здатна раціонально оці-

нювати свої можливості і ставити перед собою високі, але реалістичні стандарти. Імовірно, прокрастинація як невиконання задуманого у встановлені терміни розглядається як невідповідність цим самим стандартам. В іншому випадку, встановлення вимог явно перевищує потенціал людини, призводить до розчарування, негативних переживань та низки невдалих спроб. У результаті надмірно критичне оцінювання унеможливорює не тільки якісне виконання роботи, а й просто її завершення. Дослідження рівня перфекціонізму показало, що адекватні вимоги і врахування реальних можливостей у сукупності з прагненням якісно виконувати завдання знижує рівень прокрастинації. Завищені вимоги, нереалістичні цілі і жорстка самокритика, навпаки, сприяють проявам схильності відкладати справи на більш пізній термін.

Щодо аналізу стилю саморегуляції поведінки за показниками планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості, самостійності було отримано такі показники:

- значущим прогностичним фактором, що підвищує імовірність прокрастинації, є оцінювання результатів, тоді як моделювання та програмування знижують імовірність її проявів;
- прокрастинація пов'язана із самостійністю: прокрастинатор буде відкладати справи залежно від наявності зовнішнього контролю;
- несформованість суб'єктивних критеріїв успішності (найнижчий показник оцінювання результатів) також може призвести до прокрастинації;
- нездатність швидко реагувати на мінливість ситуації може стати причиною зволікання: зміна звичного укладу життя та адаптація до зміни обставин можуть спричинити відкладання;
- планування в рамках концепції саморегуляції являє собою процес постановки мети та утримання її протягом діяльності, може підвищувати імовірність відкладання. Імовірно, це пов'язано з тим, що деталізація мети, обґрунтування її логічності та чіткості може відволікти від безпосереднього її досягнення. Виділення значущих особливостей ситуації, які можуть вплинути на процес або кінцевий результат діяльності, запобігає схильності до прокрастинації;
- моделювання включає в себе здатність вибудовувати систему значущих змінних, як зовнішніх, так і внутрішніх, вміння враховувати обставини, а також потребу оновлювати інформацію щодо умов досягнення мети. Відсутність навичок моніторингу важливих умов (наприклад, наявності дедлайну) або нездатність передбачити роль будь-якого фактора (наприклад, наслідків незданого вчасно завдання) призводить до зволікання і сприяє відтермінуванню справ;
- низькі показники програмування, які передбачають відсутність навичок розробки поетапного досягнення мети, можуть породжувати дезорієнтацію в послідовності виконання дій і прагнення відкласти цей процес.
- досить несподіваними виявилися результати про негативний внесок оцінювання досягнень: здатність адекватно оцінювати факти неузгодженості результатів діяльності і поставленої мети, а також причин, що призвели до цього, підвищує ймовірність прокрастинації. Можна припустити, що в разі передбачення несприятливого результату прокрастинатор вирішить навіть не починати заздалегідь приречену на провал діяльність.

Зазначимо, що схильність відкладати справи на більш пізній термін може бути особистим проявом недостатнього розвитку саморегуляції. Низький рівень інтеграції психологічних особливостей особистості, спрямованих на контроль та досягнення поставленої мети, може призводити до зміщення діяльності в часі, незважаючи на всі стимули.

Висновки. Отже, феномен прокрастинації з'явився в наукових дослідженнях менше 50 років тому та інтенсивно вивчається в останні два десятиліття. Його розглядають у взаємозв'язку з когнітивними процесами, емоційними, мотиваційно-поведінковими проявами особистості, біологічними факторами, з такими особливостями поведінки, як затримка пошуку вирішення проблем зі здоров'ям, неорганізованість, загальна поведінкова ригідність.

У межах нашого дослідження прокрастинація визначена як особистісна диспозиція, оскільки проявляється в діяльності і поведінці, характерна для широкого кола ситуацій і впливає на різні сфери життя. Вона органічно взаємопов'язана з рисами особистості, осо-

бливостями мотивації і має вікові закономірності розвитку. Переважною причиною проявів відкладання справ на більш пізній термін можна назвати нездатність людини керувати своєю поведінкою.

Розглядаючи феномен прокрастинації у фахівців соціономічного профілю, було проаналізовано сутність цих типів професій як соціально спрямованих видів діяльності, що полягають у забезпеченні нормального соціального функціонування особистості (групи, суспільства) і суттєвому покращенні її взаємозв'язків, досягненні гармонії у системі «людина – середовище», оптимізації соціальних та особистісних відносин.

З огляду на визначені особливості професій соціономічного типу пошук предикторів прокрастинації було проведено серед професійно значущих індивідуально-особистісних рис таких фахівців, у тому числі типових форм поведінки в робочих ситуаціях, ставленні до окремих аспектів праці, наявності симптомів професійного стресу і пов'язаних з ним деформацій.

Було виокремлено особистісні характеристики фахівців, що впливають на рівень вираженості прокрастинації, серед яких обов'язковість, рішучість, контроль, скромність, тривожність. Встановлено, що негативне сприйняття особливостей професійної діяльності, високий рівень переживання професійного стресу впливають на рівень вираженості прокрастинації. Предиктором прокрастинації також визначено низьку саморегуляцію, причому схильність до відтермінування пов'язана зі всіма функціональними компонентами, що забезпечують ефективність діяльності. Виявлено, що зв'язок прокрастинації та перфекціонізму фахівців соціономічних професій має сталий характер.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що розуміння предикторів феномена прокрастинації у фахівців соціономічних професій сприятиме розробці ефективних способів її подолання у визначеній категорії спеціалістів, що і стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури

1. Білоножко О.В. Теоретичні засади педагогічної культури вчителя. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 2 (20). С. 8–17.
2. Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В.И. Моросановой. М.; Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 12–30.
3. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 63: збірник наукових праць.* Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 131–136.
4. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов. *Вопросы психологии.* 1999. № 2. С. 42–49.
5. Олійник І.В. До питання формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетенції. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2019. № 1 (19). С. 244–254.
6. Романов В.В. Юридическая психология. М.: Юрист, 2000. 488 с.
7. Сорокоумова С.Н. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. *Педагогическое образование в России.* 2013. № 4. С. 186–190.
8. Тронь Т.М. Феномен прокрастинации: причины возникновения. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования.* 2017. Т. 6. № 2А. С. 88–95.
9. Gustavson D.E., Miyake A., Hewitt, J.K., & Friedman N.P. Understanding the Cognitive and Genetic Underpinnings of Procrastination: Evidence for Shared Genetic Influences with Goal Management and Executive Function Abilities. *Journal of Experimental Psychology.* General. 2015. № 144 (6). P. 1063–1079. DOI: <http://doi.org/10.1037/xge0000110>
10. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality.* 2000. № 14. P. 141–156.
11. Markiewicz K. Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.* 2018. № 31 (3). P. 195–213. DOI: 10.17951/j.2018.31.3.195-213.

12. Nguyen B., Steel P., Ferrari J.R. Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*. 2013. № 21 (4). P. 388–399. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijsa.12048>
13. Rozental A., Carlbring P. Understanding and treating procrastination: A review of a common selfregulatory failure. *Psychology*. 2014. № 5 (13). P. 1488–1502. DOI: 10.4236/psych.2014.513160
14. Schouwenburg H. C. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In Counseling the procrastinator in academic settings. American Psychological Association. 2004. URL: <https://doi.org/10.1037/10808-001>
15. Wolters C.A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2003. № 95 (1). P. 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

References

1. Bilonozhko, O.V. (2020). *Teoretychni zasady pedahohichnoi kultury vchytelia* [Theoretical bases of pedagogical culture of the teacher]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences], no. 2 (20), pp. 8-17. (In Ukrainian).
2. Konopkin, O.A. (2007). *Mekhanizmy osoznannoi samoregulatsii proizvolnoi aktivnosti cheloveka* [The mechanisms of conscious self-regulation of voluntary human activity]. *Subekt i lichnost v psikhologii samoregulatsii* [Subject and personality in the psychology of self-regulation]. Stavropol, SevKavGTU Publ., pp. 12-30. (In Russian).
3. Nakhod, S.A. (2018). *Znachushchist "soft skills" dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [The importance of «soft skills» for the professional development of future professionals in socionomic professions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the National Pedagogical University. M.P. Dragomanova. Pedagogical sciences: realities and prospects], issue 63, pp. 131-136. (In Ukrainian).
4. Dontsov, A. & Belokrylova, H.M. (1999). *Professionalnye predstavleniia studentov psikhologov* [Professional representations of psychology students]. *Voprosy psikhologii* [Questions psychologists], no. 2, pp. 22-49. (In Russian).
5. Oliinyk, I.V. (2019). *Do pytannia formuvannia u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv sotsialno-reabilitatsiinoi kompetentsii* [On the issue of formation of social rehabilitation competence in future social workers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 244-254. (In Ukrainian).
6. Romanov, V.V. (2000). *Yuridicheskaia psikhologiia* [Legal psychology]. Moscow, Yurist Publ., 488 p. (In Russian).
7. Sorokoumova. S.N. (2013). *Spetsifika professionalnoi deiatelnosti spetsialistov pomagaiushchikh professii* [The specifics of the professional activities of specialists in helping professions]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], no. 4, pp. 186-190. (In Russian).
8. Tron, T.M. (2017). *Fenomen prokrastinatsii: prichiny vozniknoveniia* [The phenomenon of procrastination: causes of occurrence]. *Psikhologiia. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical and critical reviews and contemporary research], vol. 6, no. 2A, pp. 88-95. (In Russian).
9. Gustavson, D.E., Miyake, A., Hewitt, J.K., & Friedman, N.P. (2015). Understanding the Cognitive and Genetic Underpinnings of Procrastination: Evidence for Shared Genetic Influences with Goal Management and Executive Function Abilities. *Journal of Experimental Psychology. General*, no. 144 (6), pp. 1063-1079. Available at: <http://doi.org/10.1037/xge0000110>.
10. Milgram, N. & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, no. 14, pp. 141-156.
11. Markiewicz, K. (2018). Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. *Annales Universitatis Mariae CurieSkłodowska*, no. 31 (3), pp. 195-213. DOI: 10.17951/j.2018.31.3.195-213.

12. Nguyen, B., Steel, P. & Ferrari, J.R. (2013). Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (4), 388-399. Available at: <https://doi.org/10.1111/ijsa.12048>
13. Rozental, A. & Carlbiring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common selfregulatory failure. *Psychology*, no. 5 (13), pp. 1488-1502. DOI: 10.4236/psych.2014.513160
14. Schouwenburg, H.C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association. Available at: <https://doi.org/10.1037/10808-001>.
15. Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, no. 95 (1), pp. 179-187. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>.

PREDICTORS OF PROCRASTINATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Svitlana A. Nakhod, Ph.D. Candidate of Science (Pedagogy) Guidance Counselor of the Child Care Center, Kyiv, Ukraine.

E-mail: sv.nakhod@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4894-8864

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-8

Key words: specialists of socionomic professions, procrastination, types of procrastination, area of procrastination manifestation, predictors of procrastination.

The article considers the predictors of procrastination in the professional activity of specialists of socionomic professions. In the study, procrastination is defined as a personal disposition that manifests itself in human activities and behavior and is characterized by the postponement of significant matters. It is interconnected with personality traits, features of motivation and has development patterns, associated with age. It has been established that socionomic professions are professions aimed at solving problems related to social relations. Their content focuses on the development, regulation, study of social patterns and trends, preservation and transformation of historically defined and accepted forms of culture and traditions at all levels of social interaction. The peculiarities of the professions of psychologist, teacher, social worker and lawyer in the context of the outlined issues are clarified. These include: 1) the presence of interaction between people and social groups that differ in social positions and roles; 2) communication mediated by the goals pursued by each party; 3) prosocial activity of the personality of the specialist, which has become a set of motives for professional activity; 4) the focus of the specialist on the achievement of such humanistic and social ideals as well-being, health, high quality of life, effective development of individuals and groups in various formations of individual and social life.

Given the specific features of socionomic professions, the search for predictors of procrastination was conducted among professionally significant personality traits of such specialists, including typical forms of behavior in work situations, attitude to certain aspects of the job, the presence of occupational stress symptoms and related deformations. The personal characteristics that affect the severity of procrastination of specialists were determined, including the obligation, determination, control, modesty, anxiety. It was found that a negative perception of the peculiarities of professional activity and a high level of occupational stress affects the manifestation of procrastination in specialists of socionomic professions. Low self-regulation is defined as the predictor of procrastination, and the tendency to delay is associated with all functional components that ensure the effectiveness of activities: planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, independence. The connection between procrastination and perfectionism of specialists in socionomic professions has been established. It is concluded that the understanding of predictors of the phenomenon of procrastination of specialists of socionomic professions will contribute to the development of effective ways to overcome it in a certain category of experts, which will be the subject of our further research.

Одержано 3.02.2021.

УДК 378.1(477)(479.22)
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-9

С.В. САПОЖНИКОВ,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

А.О. ТЕПЛИЦЬКА,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-наукової підготовки,
ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут
«Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАПРЯМІВ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ГРУЗІЇ

У статті здійснюється порівняльний аналіз напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії. Визначено, що в історії становлення і розвитку вищої освіти України та Грузії є багато спільного. Це періоди: кінець XIX – перше десятиліття XX ст (зародження і активна розбудова вищої жіночої освіти); радянський період (шлях, який пройшла Грузія у період 1917–1921 рр., має багато спільного з долею України); 1921–1941 рр. – період значних досягнень грузинської науки, як у гуманітарній сфері, так і у природознавстві; 90-ті роки XX ст. (коли колапс радянської системи та дезінтеграція країн колишнього СРСР знищив усі зв'язки між університетами та ринками праці, що спричинило стагнацію освітніх систем, зокрема вищої, як у Грузії, так і в Україні).

Аргументовано доведено, що сучасна Грузія поступово рухається від централізованої структури управління освітою до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Рухийним фактором успішності модернізації визначається зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства. Для успішного завершення реформ автор пропонує низку напрямів змін.

Ключові слова: педагогічна освіта, реформи, заклад вищої освіти, педагогічні кадри.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Досвід функціонування системи вищої та вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону являє собою сьогодні вагомий науково-практичний інтерес, оскільки у системі вищої освіти України йде напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів та технологій професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають існуючі міжнародні тенденції.

Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії до-

мовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що в системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 млн студентів і працює близько 400 тис. викладачів. 6 березня 1993 р. в Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Туреччини та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розробку програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодію міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 р. з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн – учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства засновано Мережу університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Таким чином, особливо цікавим об'єктом дослідження вважаємо Республіку Грузія. Суспільні трансформації останніх років зблизили Україну і Грузію, які мають багато спільного в долі своїх народів і в системах вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено в працях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ладижець, О. Локшиної, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначина, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунової, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, О. Ярової та ін.

Так, історико-ретроспективний аналіз становлення та розвитку вищої освіти в Республіці Грузія ще не стали предметом комплексного дослідження провідних вітчизняних науковців, що й обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу основних напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: здійснити з позицій системно-історичного підходу порівняльний аналіз основних напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії.

Виклад основного матеріалу. Історія вищої освіти Грузії розпочинається значно раніше, ніж в Україні – у XII ст., коли політичне об'єднання країни, бурхливе економічне зростання, а також тісні торговельні й культурні зв'язки з Візантією створили сприятливі умови для розвитку грузинської культури. У цей період було створено два навчально-освітницьких центри – Гелатська й Ікалтоельська академії. У 1106 р. за сприяння царя Давида Агмашенбелі була заснована Гелатська академія. Дата заснування Ікалтоельської академії й досі викликає суперечки в наукових колах. Вона безпосередньо пов'язана з періодом перебування її фундатора, Арсена Ікалтоелі, у Грузії – між 1117 і 1123 рр., а точніше – у 1118–1120 рр.

Гелатською академією керувала особа, яка носила титул «модзгуарт-модзгуарі», тобто «наставник наставників». На запрошення царя Давида до академії прибули найбільш ві-

домі вчені мужі того часу. Їх подвижницьку діяльність очолив Іоанн Петрици – філософ, учений, перекладач. З часом академія стала широко відомим культурно-просвітницьким центром, який порівнювали з Афінами. У Гелатській академії деякий час працював також інший відомий грузинський учений – Арсен Ікалтоелі. У подальшому він заснував у Кахеті, в Ікалто, академію, яка також стала сприятливим осередком для розвитку тогочасної культури й науки. Водночас слід вказати на відмінність у релігійно-просвітницьких поглядах засновників цих двох академій, що й визначила їх світоглядно-філософські орієнтири розвитку: Іоанн Петрици тяжів до світської філософської думки неоплатонічного характеру, Арсен Ікалтоелі – до схоластичної теології.

Широку просвітницьку діяльність здійснювали й грузинські культурні центри за межами країни: Афонський Іверський монастир, Ієрусалимський Хрестовий монастир, Петриціонський та засновані на Синайській та Чорній горах монастирі.

В Україні першою вищою школою вважають Острозьку академію (греко-слов'яно-латинську колегію), засновану близько 1576 р. в м. Острозі князем К. Острозьким. У 1632 р. в Києві шляхом об'єднання Київської братської та Лаврської шкіл було створено Києво-Могилянську колегію – вищий навчальний заклад, який за змістом і обсягом навчальних програм відповідав вимогам європейської вищої школи. Об'єднана школа отримала назву на честь свого протектора-митрополита Петра Могили (Петру Мовіле). 1701 р. колегія одержала титул та права академії і почала називатися Київською академією, що невдовзі стала впливовим освітнім і культурним осередком в Україні і Європі. Вона була елітним вищим навчальним закладом, який функціонував на демократичних засадах. На початку XVIII ст. в Київській академії навчалися понад дві тисячі студентів – представників різних народів і різних станів [4]. На думку французького вченого Ж.-Б. Шерера, «під академією тут слід розуміти те, що ми звичайно називаємо університетом» [11].

Організаційно Києво-Могилянська академія наслідувала структуру європейських вищих навчальних закладів. Проте порівняно з європейськими університетами існували й певні відмінності. Академія не ділилася на факультети, не давала випускникам вчених ступенів, курс наук не завжди був постійним, тут існували власні принципи зарахування студентів, утримання викладачів. Внаслідок реформи 1798 р. Києво-Могилянська академія перетворилася на суто релігійний навчальний заклад з підготовки кадрів духовенства. За таким статутом Києво-Могилянська академія проіснувала до остаточного оформлення її в Київську духовну академію.

Одним з найстаріших наукових і культурних осередків України вважається Львівський університет, якому 20 січня 1661 р. польським королем було надано «статус академії і титул університету» з правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння вчених ступенів. Львівський університет пройшов складний шлях розвитку і боротьби проти полонізації і онімічення в умовах Речі Посполитої (до 1772 р.), Австрійської і Австро-Угорської монархій (до 1918 р.), польської держави (до 1939 р.).

Харківський університет – перший на території України, що входила до складу Російської імперії, засновано в 1805 р. за ініціативи відомого вченого, винахідника, освітнього і громадського діяча Василя Каразіна. З діяльністю університету пов'язані імена М. Остроградського, О. Ляпунова, І. Мечникова, М. Костомарова, М. Лисенка, П. Гулака-Артемовського, М. Старицького, Г. Квітки-Основ'яненка та інших видатних діячів науки і культури.

Становлення Київського університету, нині флагмана української науки, розпочалася 15 липня 1834 р. Спочатку функціонував тільки філософський факультет, який мав два відділення: історичне та фізико-математичне. Першим ректором університету став Михайло Максимович – визначний вчений, природознавець, історик, фольклорист. У 1835 р. в Київському університеті було відкрито юридичний факультет, а в 1841-му – медичний. Такою була структура університету до 1920 р. Усього в Україні до 1917 р. діяло 27 вищих навчальних закладів, у яких навчалось понад 35 000 студентів.

Таким чином, формування системи вищої освіти на території України активно відбувається у XVI–XIX ст., тоді як у Грузії, внаслідок вторгнень ворожих загарбників (монголів – у другій половині XIII ст., персів та османів – з XVI ст.), вона вже прийшла в занепад. Фатальним для розвитку грузинських академій стало остаточне падіння (у 1453 р.) Візантійської імперії – нащадка античної культури – і створення на її руїнах турецької (османської) держа-

ви. Ця подія на тривалий час позбавила Грузію зв'язку з європейським світом. Прагнення заручитися підтримкою Російської імперії в боротьбі з мусульманською Туреччиною мало для Грузії такі ж наслідки, як і для України, що шукала захисту від польських поневолювачів, а саме колонізація з боку могутнього сусіда, який на довгі століття перебрав на себе роль «старшого брата». Централізація влади в Москві призвела до відтоку талановитих учених і митців з України та Грузії. Так, на зорі започаткування Російської академії наук з двадцяти академіків тринадцять були українцями, випускниками Києво-Могилянської академії. Саме кияни стояли у витоків вищої освіти Росії.

Серед грузинських учених, які посприяли розвитку російської науки, слід відзначити Давида Багратіоні (1767–1819), яким було зроблено важливі відкриття в галузі фізики. У 40-х роках XIX ст. Петром Багратіоном, грузином за походженням і двоюрідним братом ушавленого полководця, було винайдено унікальний спосіб видобутку золота з руди, що набув широкого застосування в металургії. А Теймураз Багратіоні (1782–1846), автор дослідження «Історія Іверії», став почесним членом Петербурзької Академії наук.

Не можна оминати увагою той факт, що у другій половині XVIII ст., завдяки виваженій політиці Іраклія II, грузинська система освіти, зокрема вища школа, почала відроджуватися. За ініціативою каталікоса Антонія у 1755 р. в Анчісхатському монастирі було відкрито Тбіліську семінарію. Її першим ректором став Ф. Кайтмазашвілі. У семінарії викладалися такі дисципліни, як граматики, риторика, логіка Аристотелеві «категорії», метафізика, психологія. За прикладом Тбілісі було створено школу і в Телаві, у царському палаці. Робота цього навчального закладу розпочалася з підготовки вчительських кадрів. Найпершим його завданням стало навчання служителів церкви, які б могли бути наставниками і вихователями для інших представників духовництва.

У травні 1782 р. на основі Телавської школи було створено семінарію, подібну до Московської славяно-греко-латинської академії. У семінарії викладали граматику, риторику, математику, філософію і теологію. Першим ректором її став архімандрит Гайоз [2]. Навчання у Тбіліській та Телавській академіях спиралося на клерикально-схоластичні принципи. Обидва навчальних заклади перебували на утриманні держави, і вступ до них відбувався без урахування станових відмінностей, що вигідно відрізняло їх від подібних закладів у Росії. Викладачі і слухачі семінарій мали високий рівень теоретичної підготовки, що свідчить відповідно про високий рівень організації навчального процесу і потужний викладацький склад. Серед викладачів Тбіліської семінарії був сам каталікос Антоній, який славився своєю ерудицією і знанням мов. Він мав глибокі знання з історії, філософії і психології, яка, до речі, саме завдяки йому була визнана в Грузії самостійною галуззю філософської науки і включена до навчальної програми семінарії. Про інтерес Антонія до психології свідчить його праця «Алмаз», що відображає погляди тогочасної філософської школи і до певної міри протистоїть церковній ортодоксії. Сама по собі ця праця свідчить про широку обізнаність Антонія з різними галузями наук та його неабиякі здібності до подібного роду досліджень.

Тбіліська семінарія проіснувала, ймовірно, до вересня 1795 р., коли до міста ввірвалося численне військо Ага-Магомет-Хана і перетворило все на руїни. З того часу її функції виконувала Телавська академія, що припинила своє існування у 1801 р. з приєднанням Грузії до Російської імперії. Загалом же XIX ст. позначене суттєвим занепадом національної освітньої системи Грузії, зокрема її вищої ланки, внаслідок колонізаторської політики з боку Росії та безперервних визвольних війн, які значно послабили економічну й культурну міць країни.

XX ст. характеризується глобальними змінами у свідомості людини, розумінні нею своєї ролі в загальному історичному поступі, посиленням впливу ідеалів масового споживання на формування політичних систем, а також потужними трансформаціями в просторі освіти. Загалом прагнення населення Російської імперії до освіти стало ознакою розвитку суспільства на межі XIX–XX ст. З одного боку, освіченість була запорукою економічного розвитку, а з іншого – джерелом смуту і сумнівів у справедливості усталеного способу життя, стимулом для перебудови соціального устрою. Особливо привабливими ставали для молодих людей ідеї соціальної рівності, незалежності і свободи [3, с. 122].

При наростанні потреби грузинського народу в освіті більшість населення у другій половині XIX ст. залишалася в «мороці неучтва». Царський уряд не був зацікавлений у розбудові освітніх систем на підвладних йому територіях національних окраїн. А тому в Грузії в

цей період працювала лише одна гімназія (у Тбілісі) та декілька повітових двокласних училищ. У цих закладах навчалися діти грузинських дворян, з яких мали на меті сформувати відданих царській владі і обізнаних з місцевими звичаями чиновників. Селянським же дітям доступ до цих училищ був заборонений.

У період реформ 60-х років XIX ст., коли з утвердженням у суспільстві капіталістичних відносин, виникла потреба в інженерно-технічних кадрах та кваліфікованих робітниках, царський уряд був змушений збільшити кількість середніх шкіл-гімназій, реальних і духовних училищ, а також відкрити так звані народні школи для найнижчих верств населення. Утримання цих шкіл повністю покладалося на народ і відбувалося за утвердженими урядом програмами, під наглядом поліцейського апарату. Показово, що грузинське селянство з ентузіазмом взялося за навчання своїх дітей грамоті: у 70-х роках кожна сільська громада зголосилася відкрити школу. Селяни самі будували шкільні будівлі, на власні кошти закуповували інвентар і оплачували працю вчителів. Однак невдовзі їх спіткало гірке розчарування, адже новостворені школи стали осередками русифікаторської політики царизму, керівництво ними було покладено на поліцейських-невігласів, викладачами ставали випадкові люди, які не володіли, як правило, грузинською мовою. У школах широко застосовувалися тілесні способи покарання. Врешті-решт, царський уряд остаточно заборонив викладання рідної мови у грузинських школах. Переконавшись, що таке навчання не приносить ніякої користі, а витрати на нього все більше зростають, селяни пройнялися такою неприязню до «народного просвітництва», що стали зумисне руйнувати шкільні будівлі і знищувати інвентар. Такі дії були цілком природною реакцією на антинародну політику царизму в освітній галузі.

Не кращим було становище і вищої освіти. Так, із запровадженням статуту 1884 р. було ліквідовано університетську автономію, відновлено державний контроль за думками й поглядами професорів і викладачів, що зробило вищу освіту недоступною для вихідців з незаможних родин. Університети, як і раніше, залишалися навчальними закладами для обраних із вищих верств суспільства [3 с. 124]. Водночас заборонні заходи, які були здійснені урядом, підтверджують їх стимулюючий вплив на світогляд і почуття грузинського й українського народів. Вони спричинили загострення інтересу до нових ідей, активізацію протидії, що загалом лише зміцнювало прагнення до змін, перебудови як суспільного устрою, так і внутрішнього світу почуттів і переживань.

Наприкінці XIX – у перше десятиліття XX ст. в Україні і Грузії, що входили до складу Російської імперії, гостро постала проблема реформування системи вищої освіти. У цей період на території України функціонували три університети: Харківський (1804), Університет св. Володимира (1834), Новоросійський (1865) (згідно з переписом 1880 р. частка університетів на території України становила 38% від їх загальної кількості по всій Російській імперії). Існувало три технічних вишів – Київський політехнічний інститут, Харківський технологічний інститут, гірничий інститут у Катеринославі), Київський та Харківський комерційні ЗВО, консерваторії у Києві та Одесі. Особливої ваги набуло питання оптимізації вищої педагогічної освіти, яка до 1905 р. була сконцентрована переважно в університетах (на історико-філологічному та фізико-математичному факультетах). Розглядалося декілька варіантів вирішення проблеми підготовки педагогів. Перший передбачав здійснення відповідної навчальної діяльності на базі університету, що дозволяло поєднувати суспільно-наукову університетську освіту із спеціальною педагогічною. У другому випадку планувалося створювати спеціальні педагогічні інститути. Розробку Статуту такого педагогічного університету було доручено піклувальнику Кавказького навчального округу К. Яновському. Термін навчання визначався ним як дворічний. На першому курсі планувалося вивчати педагогічну теорію, а на другому – здобувати практичні вміння та навички в школі. При інституті планувалося відкрити гімназію з пансіоном. Навчальний заклад такого типу хоча і проголошувався самостійним, але на практиці підпорядковувався піклувальнику навчального округу.

Заслуговує на увагу проект відомого вченого Д. Менделєєва, реалізація якого справді могла вирішити проблему тогочасної педагогічної освіти. Це був навчальний заклад, який отримав назву «Головне училище наставників». У ньому передбачалося відкрити три факультети: історико-філологічний, фізико-математичний і технічний. Як допоміжні навчальні заклади при ньому мали функціонувати гімназія та училище для стажування студентів.

За планом Д. Менделєєва, училище повинно було стати незалежним від університетів центром педагогічної освіти. На жаль, цей проект не вдалося реалізувати через його високу вартість, але планувалося відкрити таке училище у Ніжинському історико-філологічному інституті.

Епохальним для розвитку освіти в Російській імперії у другій половині XIX – на початку XX ст. стало зародження і активна розбудова вищої жіночої освіти. Перші спроби жіноцтва отримати дозвіл слухати лекції в університетах та медико-хірургічній академії відносять до 1860–1863 рр. Відвідування жінками занять в університеті мали випадковий, безсистемний характер. У 1861 р. Міністерство народної освіти офіційно порушило клопотання про допуск жінок до слухання університетського курсу й про надання їм права складати іспити на вчені звання. Врешті-решт, недовіра й сумніви щодо доцільності вищої жіночої освіти у більшій частини суспільства, негативні відгуки університетських рад, які вважали допуск жінок в університети «явищем небажаним і таким, що не узгоджується із серйозністю університетського викладання», запровадження нового університетського статуту 1863 р. призвели до заборони жінкам відвідувати університети [12, с. 153–199].

Помітивши в тогочасного жіноцтва покликання до педагогічної діяльності, спеціальна Комісія зі справ вищої жіночої освіти (1873) визнала за необхідне заснування вищих жіночих навчальних закладів «зі строго визначеним і закінченим курсом, що ґрунтується на вивченні історико-філологічних предметів, за зразком вищих жіночих шкіл у Берліні які б випускали досвідчених викладачок для середніх жіночих навчальних закладів» [12, с. 157–158]. В Україні першим вищим жіночим навчальним закладом стали Київські вищі жіночі курси (1878), відкриття яких ініціювала група професорів Університету св. Володимира. Курси мали на меті продовжити освіту слухачок і «підготувати їх до педагогічної діяльності» [12, с. 185–188].

Слід зауважити, що ці курси відзначалися слабкою організацією, відсутністю чіткої мети, матеріальною незабезпеченістю (існували виключно на кошти слухачок). Більшість з них орієнтувалися на надання загальної освіти слухачкам, на підвищення рівня жіночої освіти до рівня освіти чоловіків (доповнення середньої освіти жінок до рівня програм чоловічої гімназії), забезпечення жінок необхідними знаннями для виконання обов'язків вихователок та вчителів. На жаль, жодне з цих завдань так і не було виконано. На перешкоді став низький рівень середньої освіти жінок. До того ж у навчальних планах бракувало дисциплін педагогічного циклу (крім Київських вищих жіночих курсів, де викладалися «Психологія та педагогіка», «Логіка», «Історія філософії», «Гігієна», «Психологія», «Богослов'я»). Усе це стало приводом для Міністерства народної освіти не надавали слухачкам прав домашніх наставниць та вчителів.

У 1884 р. при Міністерстві народної освіти під керівництвом заступника міністра князя Волконського було створено комісію з питання організації жіночої освіти в Російській імперії. А 12 травня 1886 р. на особливій нараді під головуванням міністра народної освіти відбулося обговорення проблем подальшого існування жіночих курсів. Було прийнято рішення про необхідність припинення прийому слухачок на вищі жіночі курси до вироблення статуту, програм і правил вищого жіночого навчального закладу.

Наприкінці 90-х років Грузія посідає одне з перших місць у Російській імперії за показником освіченості серед населення. Порівняно швидкі темпи розповсюдження освіти на цій території пояснюються, з одного боку, міцними культурними традиціями грузинського народу, а з іншого – просвітницькою діяльністю тергдалеулні, які заснували «Товариство розповсюдження грамотності серед грузин». У другій половині XIX – на початку XX ст. на ниві просвітництва успішно працювали такі видатні педагоги, як Ніко Цхведадзе, Ілля Цинамдзгврїшвілі, Захарій Гулісашвілі, Антімоз Джуґелі, Луарсаб Боцвадзе, Ніко Джаншіа, Алексі Чічінадзе, Іван Ростомашвілі та ін. Неоціненним є внесок великого класика грузинської педагогіки, публіциста і письменника Якова Гоґебашвілі у справу розбудови національної системи освіти. Створені ним підручники «Деда ена» (Рідна мова), «Бунєбіс карі» (Вікно у природу) та навчальний посібник «Грузинська азбука і перша книга для читання учням» і досі не втратили свого значення для педагогіки.

Початок XX ст. ознаменувався піднесенням робітничо-селянського руху як у Грузії, так і в Україні. Низка політичних страйків та демонстрацій пройшли в Тбілісі, Батумі, Кутаїсі, Ки-

єві, Харкові, Одесі, Катеринославі. До 1903 р. ці заворушення не були об'єднані між собою, проводилися незалежно один від одного. І лише у 1904 р., внаслідок згубного впливу російсько-японської війни, вони стали масовими, переростаючи в антивоєнний рух [5, с. 68].

Оскільки, як зазначав М. Пирогов, «університети є барометром суспільства», і в них «можна правильно визначити і дух суспільства, і всі суспільні прагнення, і дух часу» [6, с. 385–386], спалахи студентських заколотів, які розпочалися у 1901 р. в Харківському університеті і в січні того ж року в Київському, були закономірною реакцією на низку обмежень з боку уряду та правлячих кіл. Свої демократичні погляди та переконання студенти відстоювали у виступах, вимагаючи автономії університетів, академічних свобод, права на вільне проведення студентських зібрань тощо. Для заспокоєння заколоту урядом 22 грудня 1901 р. було видано нові «Тимчасові правила» [5, с. 71], які давали дозвіл студентам створювати гуртки, каси взаємодопомоги, організовувати збори (за умови контролю з боку керівників навчальних закладів). Неприйняття страйкуючими «Правил» призвело до виходу в 1902 р. другого варіанта «Тимчасових правил», які давали право вишам на організацію інституту кураторів та професорських дисциплінарних судів [5, с. 71–72]. Але і цей крок уряду не задовольнив страйкуюче студентство, до якого поступово почали приєднуватися учні та вихованці гімназій, реальних училищ, технічних шкіл.

1905 р. став поворотним для культурного розвитку «окраїн» Російської імперії – України і Грузії. Громадсько-просвітницький рух був одним із важливих його напрямків. Наростання національного руху супроводжувалося утвердженням ідеї розвитку національної освіти. До 1905 р. діяльність передової української й грузинської громадськості та педагогів відбувалася в руслі активної пропаганди ідей національної освіти на сторінках педагогічної преси, обговорення на засіданнях товариств, у виступах на науково-просвітницьких з'їздах. Задля підтримки національної школи подавалися звернення до Міністерства освіти, Міністерства внутрішніх справ. Проте більшість із цих пропозицій так і залишилася лише на папері, хоча й мали значний вплив на формування громадської думки. Так, одним із кроків у боротьбі проти національного гноблення стали вимоги української громадськості щодо впровадження української мови в освітніх закладах України, надання можливості друкуватися рідною мовою на сторінках газет та журналів. Висувалися пропозиції запровадити її як адміністративну. 11 березня 1905 р. комісією у складі викладачів Університету св. Володимира, а 5 квітня – комісією вченої ради Харківського університету було схвалено Доповідь з питання про відміну заходів, що обмежують свободу друку на малоросійській говірці різних книг [5, с. 71, с. 80–81]. Подібні кроки щодо відновлення статусу національної мови були зроблені і в Грузії.

Важливим для розуміння змін, що відбулися у цей час в системі вищої освіти Грузії й України, є Маніфест уряду від 17 жовтня 1905 р. про «громадські свободи», який проголошував свободу слова, друку, особистості, зборів; скликання законодавчої Думи, надання права брати участь у виборах представникам усіх верств населення та ін., що стало поштовхом до змін і в галузі вищої освіти. Почали відкриватися численні вищі навчальні заклади, переважно приватні. Ініціатива їх відкриття належала громадським органам місцевого самоврядування, товариствам та приватним особам. Державна частка фінансування приватних вишів була невеликою, відповідно до чого регламентувався рівень втручання державних органів у навчально-виховний процес [1, с. 29–30].

Постійно вдосконалювалася і система вищої педагогічної системи. На початок ХХ ст. в Україні (на відміну від Грузії, де функціонував лише Тбіліський державний університет) існувала мережа вишів (державних і приватних). До приватних вищих навчальних закладів належали вищі жіночі курси та Київський Фребелівський жіночий педагогічний інститут. Таким чином, окреслюється тенденція фемінізації вищої педагогічної освіти. Діяльність державних, так і приватних вищих навчальних закладів регулювалася відповідними документами, статутними правилами, які затверджувалися Міністерством народної освіти. Діяльність університетів регламентувалася загальними і внутрішніми статутами. Окремі статуту мали Вищі жіночі курси, Ніжинський історико-філологічний інститут і Київський Фребелівський педагогічний інститут.

Зміни, що відбулися в економіці України і Грузії на зламі ХІХ–ХХ ст., зумовили низку зрушень і в соціальному плані. Демографічний вибух на початку ХХ ст. призвів до різко-

го зростання населення. Внаслідок індустріалізації та зумовленої нею урбанізації змінився спосіб життя більшості населення країн, зокрема жіноцтва. Жінка отримала можливість навчатися, брати участь у громадському житті. Задіяність жінки у виробництві, навчанні тощо зумовили необхідність створення системи державних дитячих виховних установ, зокрема дошкільних навчальних закладів (притулків, дитячих садків, ясел), що, у свою чергу, актуалізувало питання підготовки педагогічних кадрів для відповідних навчальних закладів, нестача яких постійно відчувалася. На початку ХХ ст. підготовкою педагогів-дошкільників займалася лише Школа нянь-фребелічок Київського товариства народних дитячих садків (1905 р.). Єдиним свого роду вищим навчальним закладом, що готував вихователів дитячих садків, був Київський Фребелівський жіночий педагогічний інститут, заснований у 1907 р. за сприяння Товариства Трудової допомоги для інтелігентних жінок [7, с. 73].

Поступово національно-демократичний рух на підвладних Росії територіях України і Грузії набув окреслених форм і спрямовувався на розв'язання низки політичних питань, серед яких: ліквідація самодержавства, встановлення парламентського ладу, проголошення демократичних свобод та ін. Незважаючи на жорстоке свавілля уряду, передова грузинська й українська громадськість, до складу якої входило і студентство, продовжувала відстоювати свої права на національну самобутність. Вища школа у період між революціями 1905 і 1917 рр. була пройнята духом войовничого шовінізму. Реакційний курс уряду щодо системи вищої освіти полягав у скасуванні права на студентські зібрання. Постійний нагляд перетворив навчальні заклади на поліцейські дільниці. Нагляд було встановлено не лише за студентами, а й за викладачами, яких, незважаючи на їх нестачу, звільняли з посад. У цей період вища школа не зазнала кардинальних змін, оскільки уряд був у них не зацікавлений.

Шлях, який пройшла Грузія у період 1917–1921 рр., має багато спільного з долею інших народів колишньої Російської імперії, зокрема й України. Повалення старого ладу і в Грузії, і в Україні стало поштовхом до відновлення державності, зростання національної свідомості широких народних мас. В обох країнах у 1918 р. було проголошено державну незалежність. Так, 26 травня 1918 р. Актом про незалежність Грузії єдиною формою управління державою було визнано демократичну республіку. А вже в 1921 р., на рік пізніше, ніж в Україні, Демократична республіка Грузія була повалена більшовицьким режимом і ввійшла до складу Радянського Союзу.

Цей незначний в історичному вимірі часовий відрізок увібрав у себе найяскравіші спалахи національно-визвольних змагань та культурного розвитку. У цей період було багато зроблено для формування нової системи освіти. З відновленням незалежності Грузії Тбіліський вчительський інститут, а також семінарії було проголошено державними навчальними закладами. У 1921 р. кількість усіх загальноосвітніх шкіл перевищувала 20 тис. Велика увага приділялася підготовці учительських кадрів.

У 1917 р. в Києві було створено перший Український народний університет, а в 1918 р. почала відлік своєї історії Академія наук України, були засновані Національна бібліотека України, архів, галерея мистецтв, історичний музей, національний театр. Перший вищий навчальний заклад Грузії, який відповідав вимогам європейської університетської освіти – Тбіліський університет – було започатковано 26 січня 1918 р., у день пам'яті грузинського царя Давида – засновника Гелатської академії. Його фундатором став славний син грузинського народу, видатний історик І. Джавахішвілі із своїми однодумцями: К. Кекелідзе, Ш. Нуцубідзе, Е. Такаїшвілі, А. Шанідзе, А. Апаїдзе та ін. Першим ректором університету був Петре Мелікішвілі. У вересні 1918 р. Тбіліський університет отримує статус державного при збереженні власної автономії.

Перший професорсько-викладацький склад університету був досить незначним – 7 професорів, 5 заступників професорів, 2 наукових керівники, 3 лектори. Проте вже з перших років існування університету до наукової і викладацької діяльності у ньому була причетна ціла плеяда талановитих учених: А. Размадзе, А. Бенашвілі, І. Бериташвілі, С. Авалиані, Г. Чубінашвілі, М. Церетелі, Д. Узнадзе, Г. Натадзе, М. Полієвтков, Е. Орбеліані. У 1920 р. в університеті навчалася вже 2 814 студентів.

Спочатку в Тбіліському університеті був лише філософський факультет, який очолював І. Джавахішвілі. У 1919 р. цей видатний грузинський мислитель і культурний діяч стає ректором університету і здійснює активну діяльність щодо відкриття нових факультетів, на базі

яких у подальшому утворювалися вищі навчальні заклади Грузії. Так, відповідні факультети стали основою для Грузинського політехнічного інституту, Грузинського сільськогосподарського і Тбіліського медичного інститутів. Підготовкою педагогічних кадрів опікувалися Тбіліський, Кутаїський та Батумський педагогічні інститути. У підготовці мистецьких діячів визначна роль належить Тбіліській художній академії. Важливою подією для культурного життя країни стало відкриття Тбіліської консерваторії і Тбіліської оперної студії.

Уряд молодій республіці втілює низку важливих заходів щодо присвоєння грузинській мові статусу державної, запроваджується грузинська термінологія. Відкриваються й нові науково-дослідні та культурні заклади: у 1919 р. на базі Кавказького музею створено Музей Грузії, у 1920 р. – Центральний науковий архів Грузії і театр імені Шота Руставелі. У 1917 р. засновано Тбіліську консерваторію, що була осередком музичної освіти впродовж усього періоду незалежності Грузії.

Тбіліський державний університет стає у період незалежності й головним осередком науково-дослідницької діяльності. Окремі вчені, які працювали тут, в подальшому започаткували потужні науково-дослідні заклади. Так, за ініціативою Н. Мухелішвілі було засновано Інститут математики. А при самому університеті було відкрито Науково-дослідний інститут фізики.

Успіхи, яких було досягнуто за три недовгих роки незалежності в Грузії, так само, як за відповідний період в Україні, ще раз переконують у здатності цих народів самостійно будувати національну державу, активно нарощувати науковий і культурний потенціал. Потужний ідеологічний заряд, який було отримано грузинським народом у 1918–1921 рр., надихав упродовж наступних десятиліть численних борців за незалежність країни.

Починаючи з 1921 р., грузинська культура й освіта розвивалися у вкрай складних умовах. Радянський уряд використовував систему освіти як ідеологічну зброю у справі розбудови соціалізму.

Перше, що було зроблено більшовицькою владою на ниві просвітництва, – це повна ліквідація старої системи освіти. Було обрано курс на всезагальну народну освіту, що означало залучення до навчання широких верств робітників і селян. Розпочалася «пролетаризація» вищої освіти, і з цією метою проголошено принцип «відкритих дверей», тобто кожен без винятку отримував вільний доступ до вищої школи. Ця політика призвела до повного знищення вищої школи як науково-навчальної установи, хоча й дала можливість здобути вищу освіту значній кількості грузинської молоді.

Водночас слід зауважити, що якість такої освіти значно знизилася, порівняно з попередніми десятиліттями. Це пояснюється, з одного боку, змінами у викладацькому складі вищих навчальних закладів: більшовики прагнули позбутися професорів та викладачів, які не поділяли ідеологічних доктрин нової влади. Загалом роки революції та громадянської війни позначені численними втратами в рядах як української, так і грузинської інтелігенції, висилкою за межі СРСР провідних учених немарксистської орієнтації, що не могло не вплинути на стан освіти, науки, культури в країні. Залишившись без високопрофесійних кадрів, особливо в галузі суспільствознавства, партія та радянський уряд вдаються до спішних заходів з метою підготовки вчених, беззастережно відданих новій владі, які мали стати проповідниками її політичних та ідеологічних доктрин [3, с. 172].

З іншого боку, зниження якості вищої освіти було спричинене гонитвою за збільшенням кількості навчальних закладів. Як правило, це робилося за рахунок поділу вже існуючих вищих шкіл на складові. На жаль, штучне збільшення кількості шкіл з новими назвами не стало ознакою їх фактичного приросту і змістового урізноманітнення. Так, в Україні у 1932 р., внаслідок перетворень у мережі навчальних закладів, «кількість ЗВО збільшилася із 42 до 165, а технікумів із 100 – до 691» [3, с. 176]. При невпинному збільшенні кількості навчальних закладів їх матеріально-технічна база мала вкрай незадовільний вигляд, що підтверджують викладені в «Комуністичній освіті» за цей період факти: «у приміщенні одного з колишніх реальних училищ розмістилося аж чотири?! багатолюдних виші. На кожні дві групи припадає по одній лише аудиторії. Жодних лябораторій, кабінетів немає. Навіть такі факультети, як-от товарознавчий, заготівельний, по суті факультети прикладної фізики та хімії – абсолютно вільні від будь-яких лябораторій» [10, с. 75].

Щодо методики викладання у вищій школі, то спостерігається обмеження лекційної системи викладання з активним залученням студентів до виробничої практики, набувають

поширення групові методи навчання. Плануючи соціалістичне будівництво, більшовицька влада розробляє і план науково-дослідної роботи, визначаючи ті пріоритетні проблеми, які має вирішити наука впродовж наступної п'ятирічки. Вироблення науковими установами плану роботи цілком підпорядковане директивам комуністичної партії [3, с. 117].

З часом принцип «відкритих дверей» скасовується, натомість утверджується пріоритетність у доступі до навчання для окремих категорій населення – робітників і селян. За висловлюванням Я. Ряппо, «право вчитися в початковій і навіть середній школі ми надаємо усім громадянам, а право бути підготовленим на командира радянської держави даємо тільки робітникам та селянам та ще тій частині трудової інтелігенції, що будуватиме і зміцнюватиме диктатуру пролетаріату, що будуватиме соціалізм» [8, с. 11]. Таким чином, до вищих шкіл приймали насамперед тих, хто закінчив робітничі факультети – вони вступали без іспиту. Ймовірність вступу інших категорій населення регламентувалася певними нормами прийому селян, службовців тощо.

Незважаючи на утиски національних культур радянською владою, в Україні та Грузії активними темпами розвивається наука. Загалом 1921–1941 рр. – це період значних досягнень грузинської науки як у гуманітарній сфері, так і в природознавстві. Так, велике значення для розвитку мовознавства мали дослідження А. Шанідзе (1887–1988), Г. Ахвледіані (1887–1973), А. Чікобава (1898–1985). Неоціненна роль у справі вивчення історії давньої грузинської літератури таких учених, як К. Кекелідзе (1879–1962) та П. Інгороква (1893–1983). Значні досягнення грузинської історіографії пов'язані з ім'ям І. Джавахішвілі (1876–1940) та його учнів.

Великий внесок у розвиток грузинської філософської школи зроблено Ш. Нуцубідзе (1888–1969), а в галузі психології світову славу здобув Д. Узнадзе (1886–1950). Грузинське мистецтво, зокрема архітектура, завдячує своєму розвитку в цей період фундаментальним дослідженням Г. Чубінашвілі. У 1920–30-ті роки бурхливо розвиваються природничі науки. Серед математиків слід відзначити таких учених, як Н. Мухселешвілі (1891–1976) та А. Размадзе (1889–1929). Заснування й розвиток грузинської фізіологічної науки пов'язується з іменем І. Беріташвілі (1885–1974), а геології – А. Джанелідзе (1888–1975). Олександром Джавахішвілі було створено перший підручник з географії для студентів університету. Досягнення в царині гуманітарних і природничих наук у цей період заклали міцний фундамент для подальшого розвитку грузинської системи освіти.

Водночас науково-дослідницька діяльність видатних грузинських й українських учених, як природознавців, так і гуманітаріїв, значно ускладнювалася через «боротьбу на ідеологічному фронті», де авторитету немарксистських поглядів, що мали переважно морально-етичне забарвлення, протиставляється «єдино правильний» марксистсько-ленінський підхід. Нищівній критиці піддаються ідеї філософів та педагогів гуманістичного спрямування – П. Блонського, Г. Ващенко, С. Джанашіа, В. Зеньківського, С. Какабадзе, Ш. Нуцубідзе, С. Русової, І. Стешенка, І. Огієнка. Це стосується, перш за все, їхніх висловлювань проти встановлення «класовості» і «буржуазності» визначальними критеріями при оцінці досягнень освітньо-філософської думки, а також проголошених ними ідеалів духовного розвитку. У той час як педагогічна доцільність політичного виховання дітей обстоювалася переважною частиною ідеологів марксизму-ленізму, ліберально налаштовані педагоги продовжували його заперечувати, чим викликали осуд педагогів-комуністів, у тому числі Н. Крупської та А. Луначарського. Зокрема видатний український філософ і педагог В. Зеньківський аргументував свій протест інтелектуальною, моральною та духовною неготовністю підлітків до усвідомленого сприйняття політичних ідей, що унеможлиблює у цьому віці розвиток міцних переконань.

Таким чином, становлення системи вищої освіти як в Україні, так і в Грузії у період з 20-х років і до 90-х років ХХ ст. відбувалося під диктатом Комуністичної партії, що не могло не позначитися на світоглядних пріоритетах, змістовому наповненні та структурі навчального процесу. Заборона радянським урядом будь-яких концепцій розвитку, що враховували б специфіку й традиції національного виховання, спричинили тривалу стагнацію освітніх систем різного рівня, у тому числі й вищої школи.

У Грузії головним осередком вищої освіти в цей період залишається Тбіліський національний університет. Саме тут була сконцентрована лівова частка науково-педагогічних

кадрів країни. На базі кількох факультетів університету було створено інші вищі навчальні заклади: Грузинський політехнічний інститут, Грузинський сільськогосподарський інститут і Тбіліський медичний інститут. У справу вищої педагогічної освіти значний внесок було зроблено Тбіліським, Кутаїським й Батумським педагогічними інститутами. У 70-х роках у Грузинській РСР налічувалося 18 вищих навчальних закладів, в яких навчалося 89,3 тис. студентів.

В Україні напередодні війни 1941 р. функціонувала університетська система, до складу якої входило шість класичних університетів – Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський, Чернівецький, а після закінчення війни та приєднання до України Закарпаття до університетської системи ввійшов Ужгородський державний університет – перший вищий навчальний заклад на Закарпатті. У 50-ті роки минулого століття головними центрами вищої освіти в Україні залишалися Київ, Харків, Одеса і Львів. У 1958 р. в цих містах концентрувалося 70 вищих навчальних закладів із 140, а в них навчалося 59% від загальної чисельності студентів. У Харкові було 24 ЗВО, у Києві – 18, в Одесі – 16, у Львові – 12 закладів вищої освіти.

У 80-х роках Грузія, так само як і Україна, зберігала основну структуру радянської освіти. Комуністична партія СРСР контролювала освітню систему Грузії. Теоретично освіта була невід’ємною від політики, а вища школа розглядалася як важливий інструмент побудови суспільства в ленінсько-марксистському дусі. Центральні міністерства вищої і спеціалізованої освіти передавали рішення міністерствам республік для впровадження на місцевому та регіональному рівнях. Зрощення партійних органів та урядових організацій, що наглядали за освітою, на всіх рівнях, спричинили величезну бюрократію, що унеможливила будь-які реформи. Ті ж кроки, що робилися для реформування вищої освіти, були безсистемними і не торкалися змісту та провідних принципів навчання. У середині 80-х років освітня криза в СРСР визнавалася відкрито.

Водночас за Радянських часів Грузія мала найвищі відсотки населення з вищою освітою. У 1989 р. близько 15,1% дорослих Грузії були випускниками університетів чи інших вищих навчальних закладів. Близько 57,4% мали середню чи середню спеціальну освіту. Грузія мала потужну мережу із 230 науково-дослідних інститутів, де працювало, за даними на 1990 р., близько 70 тис. осіб. Радянська система безкоштовної та обов’язкової освіти дозволила до 1980-х років подолати безграмотність у Грузії.

Більшість грузинських дітей відвідували школу (від першого до одинадцятого класу) із семи років. У 1988 р. близько 86400 студентів вступили до 19 грузинських вишів. Університети розташовувалися в Батумі, Кутаїсі, Сухумі та Тбілісі. Мовою вищої освіти була переважно грузинська, хоча 25% загальних предметів викладалися мовами меншин.

На початку 1990-х почали з’являтися приватні навчальні заклади. У 1991 р. Президент затвердив Закон про внесення змін до Конституції Республіки Грузія, що дозволяє платну освіту. Тоді ж було затверджено, м’яко кажучи, далеке від досконалості становище, відповідно до якого будь-яка фізична або юридична особа мала право відкрити платний навчальний заклад. Після одержання ліцензії такий навчальний заклад автоматично здобував право на видачу сертифіката (атестата, диплома) державного зразка. При цьому вимоги для одержання ліцензії не були чітко сформульованими, фактично була відсутня й нормативна база. У результаті за короткий період часу ліцензування пройшли понад 100 недержавних вузів, професорсько-викладацький склад і матеріально-технічна база яких зовсім не гарантували одержання якісної вищої освіти.

З огляду на недолугість прийнятого Закону було додатково затверджено Парламентом Республіки «Положення про недержавні світські навчальні заклади», відповідно до якого недержавні ЗВО були зобов’язані періодично проходити атестацію й акредитацію, що мало стати основою контролю за якістю освіти. Наступним кроком стало проведення в 1996–1997 рр. атестації приватних медичних вищих навчальних закладів і розробка рекомендацій, що мали стати основою для проведення акредитації. Проте в 1997 р., було прийнято новий закон про освіту, що по-іншому формулював порядок проведення атестації й акредитації.

Відповідно до положень цього закону мета атестації освітньої установи полягала в перевірці дотримання нею державних освітніх стандартів і реалізації освітніх програм. Після

атестації освітня установа одержувала посвідчення про державну акредитацію, що надавало їй право на видачу державного освітнього сертифіката. При позитивній оцінці підсумків атестації освітній установі видавалося посвідчення про державну акредитацію, де визначався державний освітній ценз, академічний ступінь і державний сертифікат, який має право присвоювати і (або) видавати певний навчальний заклад. В акредитовані виші, незважаючи на форму власності, держава розміщувала держзамовлення. Закон також визначав органи, що мають повноваження на проведення атестації та акредитації, терміни цих процедур, а також умови їхнього фінансування.

Висновки. З часу здобуття незалежності освіта Грузії зазнала катастрофічного скорочення бюджету. Разом з фінансовими негараздами було успадковано й інші проблеми, зокрема брак досвіду в плануванні та управлінні освітою, що поглиблювало кризу. Колас радянської системи та дезінтеграція країн колишнього СРСР знищили всі зв'язки між університетами та ринками праці. Означені фактори спричинили стагнацію освітніх систем, зокрема вищої, як у Грузії, так і в Україні.

Сьогодні Республіка Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелігенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Для реалізації вищезазначеної мети, на наш погляд, необхідно: сприяти подальшому розвитку й укріпленню співробітництва з організаціями, що працюють у галузі виробництва, поширення та використання знань (міжуніверситетське співробітництво, дослідницькі центри, промислові, суспільні та приватні економічні підрозділи та ін.); поширювати мережу об'єднань закладів вищої освіти на європейському та міжнародному рівнях, а також активізувати міжнародне співробітництво у таких напрямках, як мобільність, розробка та реалізація спільних проектів, створення спільних підприємств, визнання дипломів та кваліфікацій, стажування викладачів, студентів, керівного складу вищих навчальних закладів; сприяти процесам зближення та гармонізації у вищих навчальних закладах країн Чорноморського регіону (терміни навчання, система залікових одиниць та ін.); розвивати співробітництво серед країн регіону, постійно поширюючи його на інші регіони та континенти; постійно вдосконалювати навчальні плани, використовуючи особистісно орієнтовану модульну та міждисциплінарну системи.

Список використаної літератури

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.). – К.: ІЗМН, 1998. 328 с.
2. Кекелидзе К.С. История грузинской литературы. Т. 1. Тб., 1960. С. 85–86.
3. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. 355 с.
4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Кондор, 2011. – 628 с.
5. Слюсаренко А.Г., Гусев В.І. Новітня історія України (1900–2000): підручник. К.: Вища шк., 2000. 663 с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения Н.И. Пирогова: в 2 т. СПб., 1887. Т. II. 554 с.
7. Попиченко С. Підготовка до школи в громадських дитячих закладах (кінець XIX – початок XX ст.). *Рідна школа*. 1998. № 7–8. С. 72–73.
8. Ряппо Я. Радянське студентство. Д. В. У. Харків, 1928. 49 с.
9. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2014. 630 с.
10. Стрельбицький Семен. Вища школа у боротьбі за якість. *Комуністична освіта*. Ч. 3. 1933. 145 с.
11. Шерер Ж.-Б. Літопис Малоросії, або Історія козаків-запорожців та козаків України, або Малоросії (1994) / пер. з франц. В.В. Коптілова. К.: Український письменник. 311 с.
12. Шохоль К.Р. К вопросу о развитии высшего женского образования в России. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1912. Август. С. 153–199, 153–155.

13. Шкляєва Г.О. Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів у контексті глобалізації освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 339–346. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-40.

14. Hlushak O.M., Semenyaka S.O., Proshkin V.V., Sapozhnykov S.V., Lytvyn O.S. The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). *Ceur workshop proceedings*. Vol. 2643. P. 210–224. Available at: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

15. Ishchenko T., Babiak Z., Hladush V., Nikolenko L., Sapozhnykov S. The usage of case method in preparation for teaching a foreign language. *Journal of Critical Reviews*. 2020. № 7 (17). P. 1506–1510. Available at: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

References

1. Demianenko, N (1998). *Zahalnopedagogichna pidhotovka vchytelia v Ukraini (XIX – persha tretyna XX st.)* [General pedagogical training of teachers in Ukraine (19 - the first third 20 century)]. Kyiv, IZMN Publ., 328 p. (In Ukrainian).

2. Kekelidze, K (1960). *Istoriia gruzinskoï literatury* [History of Georgian literature]. Tbilisi, vol. 1, pp. 85-86. (In Russian).

3. Marchenko, O.V. (2012). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvithnoho prostoru* [Methodological strategies for the study of educational space]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 355 p. (In Ukrainian).

4. Turkot, T (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher school pedagogy], Kyiv, Kondor Publ., 628 p. (In Ukrainian).

5. Sliusarenko, A.H., Husiev, B.I., ect. (2000). *Novitnia istoriia Ukrainy (1900–2000)* [Recent history of Ukraine (1900-2000)]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 663 p. (In Ukrainian).

6. Pirogov, N.I. (1887). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia N.I. Pirogova* [Selected pedagogical works of N.I. Pirogov]. Sankt-Peterburg, vol. 2, 554 p. (In Russian).

7. Popychenko, S. (1998). *Pidhotovka do shkoly v hromadskykh dytiachykh zakladakh (kinets XIX - pochatok XX st.)* [Preparation for school in public children's institutions (the end of the 19 - the beginning of the 20 century)]. *Ridna shkola* [Native school], no. 7-8, pp. 72-73. (In Ukrainian).

8. Riappo, Ya. (1928). *Radianske studentstvo* [Soviet students]. Kharkiv, 49 p. (In Ukrainian).

9. Sapozhnykov, S.V. (2014). *Tendentsii rozvytku vyshchoiï pedagogichnoi osvity v krainakh Chornomorskoho rehionu. Dis. dok. ped. nauk* [Trends in the development of higher pedagogical education in the countries of the Black Searegion. Doc. ped. sci. diss.]. Yalta, 630 p. (In Ukrainian).

10. Strelbytskyi, S. (1933). *Vyshcha shkola u borotbi za yakist* [High school in the struggle for quality], *Komunistychna osvita* [Communist education], part 3, 145 p. (In Ukrainian).

11. Sherer, Zh.-B. In V. Koptilov (Ed.). (1994). *Litopys Malorosii, abo Istoriia kozakiv-zaporozhtsiv ta kozakiv Ukrainy, abo Malorosii* [Chronicle of Malorosja, or History of the zaporozhian cossacks and cossacks of Ukraine, or Malorosia]. Kyiv, Ukrainskyi pysmennyk Publ., 311 p. (In Ukrainian).

12. Shokhol, K. (1912). *K voprosu o razvitii vyssheho zhenskogo obrazovaniia v Rossii* [On the development of women's higher education in Russia]. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education], pp. 153-155. (In Russian).

13. Shklyiaeva, H. (2020). *Teoretychni zasady pidhotovky maibutnikh pedagogiv u konteksti hlobalizatsii osvity* [Theoretical principles of training future teachers in the context of globalization of education]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 339-346. (In Ukrainian).

14. Hlushak, O.M., Semenyaka, S.O., Proshkin, V.V., Sapozhnykov, S.V., Lytvyn, O.S. (2020). The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). *Ceur workshop proceedings*, vol. 2643, pp. 210-224. Available at: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

15. Ishchenko, T., Babiak, Z., Hladush, V., Nikolenko, L., Sapozhnykov, S. (2020). The usage of case method in preparation for teaching a foreign language. *Journal of Critical Reviews*, no. 7 (17), pp. 1506-1510. Available at: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121>

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HISTORICAL DEVELOPMENT DIRECTIONS OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN UKRAINE AND GEORGIA

Stanislav V. Sapozhnikov, Doctor of Science, Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: sapozhnikov70@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6674-7631

Alina O. Teflytska, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Science Training of The Higher Educational Institution "International Humanitarian and Pedagogical Institute 'Beit-Khana'", Dnipro, Ukraine.

E-Mail: dafna77al@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-5276-0891

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-9

Key words: pedagogical education, reforms, higher education institution, pedagogical staff.

The article provides a comparative analysis of the historical development of higher education systems in Ukraine and Georgia. It is stated that the history of the formation and development of higher education in Ukraine and Georgia have much in common. Thus, the end of the 19th - the first decade of the 20th century (origin and active development of higher women's education), the Soviet period, the path taken by Georgia in the period of 1917-1921 have much in common with the destiny of Ukraine. 1921-1941 is a period of significant achievements of the Georgian and Ukrainian science, both in the humanities and in the natural sciences, while the 1990s, when the collapse of the Soviet system and the disintegration of the former Soviet Union destroyed all links between universities and labor markets, led to the stagnation of educational systems, including higher education in both Georgia and Ukraine.

The paper argues that modern Georgia is gradually moving from a centralized governance structure to a decentralized, liberal (Western) model of education thanks to the broad support of the country's intelligentsia, which recognizes the need for radical reforms in higher education aiming to provide professionals for all the fields of human activities.

The article defines the reform activity as a determining factor in the success of modernization, i.e. the transition from thoughtless copying of Western educational models to the identification of internal reserves and patterns of transformation of educational space and their balanced adaptation to the challenges of globalized society.

To successfully complete the reforms, the authors propose a number of areas for change.

Одержано 18.01.2021.

УДК 37.011.32

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-10

А.В. ТОКАРЕВА,

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» (м. Дніпро)*

І.В. ЧИЖИКОВА,

*викладач кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» (м. Дніпро)*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ: МІЖНАРОДНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Статтю присвячено аналізу феномену громадянської компетентності студентської молоді в міжнародному та національному контекстах. Проаналізовано такі ключові поняття, як громадянство, громадянин, громадянські чесноти, громадянська культура, громадянська компетентність. Простежено генезис та становлення основних понять дослідження від часів Аристотеля до сьогодення. Спираючись на теоретичний аналіз, наведено узагальнене визначення поняття «громадянська компетентність», яку розглянуто як соціальне явище, що можна сформувати шляхом навчання та виховання. У другій частині статті обґрунтовано значущість процесу громадянської освіти як для України, так і для інших країн світу. Подано основні структурні компоненти громадянської освіти, серед яких виявлено знання та розуміння ключових понять громадянськості; цінності та ставлення; навички та здібності. Наведено моделі громадянської освіти та окреслено шляхи її впровадження у середній та вищій школах. Виокремлено проблеми, пов'язані зі становленням громадянської освіти в Україні. Зроблено акцент на використанні серйозних відеоігор як перспективного засобу формування громадянської компетентності, що наразі, активно використовується в країнах західної Європи. Наведено приклади соціальних проєктів на основі серйозних відеоігор, веб-платформ та мобільних пристроїв, спрямованих на вирішення соціальних проблем суспільства. Зроблено висновки про необхідність визнання громадянської освіти не тільки і не стільки як предмета навчальної програми, а як важливої частини освітньої політики – центральної як для освітян, так і для суспільства в цілому, як на міжнародному, так і на національному рівнях.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянськість, громадянин, громадянські чесноти, громадянська культура, громадянська освіта, серйозні відеоігри, освітня політика.

Постановка проблеми. За останні два десятиліття тема залучення молоді до громадського життя набула важливого значення в наукових дослідженнях, політиці та практиці більшості частин світу, зокрема ЄС та Україні. Громадянська освіта розглядається багатьма як така, що виховує повагу до закону, справедливості, принципів демократії, загального блага; формує незалежність мислення, розвиває навички рефлексії та опрацювання інформації, ведення дискусії.

Сьогодні більшість політиків усвідомлюють, що саме молодь має суттєвий вплив на майбутнє своїх країн. Тому не випадково на міжнародному рівні Світовий банк визначив уміння демонструвати активну громадянську позицію одним з фундаментальних чинників здорового переходу до дорослого життя як сучасної молоді, так і прийдешніх поколінь [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Невипадково поняття громадянства широко вивчається закордонними та вітчизняними дослідниками як минулого, так і сьогодення, наприклад А. Адлер, В. Беннетт, Дж. Дьюї, О. Овчарук, Дж. Піттман, П. Вудс. До того ж потреба в «освічених громадянах» закріплена в кількох міжнародних та національних офіційних документах – у «Всесвітній доповіді з питань молоді», що публікується ООН, «Концепції громадянського виховання дітей і молоді» тощо.

Починаючи з 1990-х років, дискусії навколо розвитку громадянської освіти почали набирати обертів у теорії та практиці освіти в Україні, що пояснюється запуском кількох проєктів у межах процесу демократизації Східної Європи. До документів, прийнятих Міністерством освіти України, належать: «Концепція громадянського виховання дітей і молоді» (2000), «Концепція громадянської освіти в середній школі України» (2005), «Проєкт Концепції громадянської освіти та виховання» (2012) [2].

Незважаючи на різноманіття заходів останніх років щодо сприяння громадянській освіті, постіндустріальні демократичні країни визнали існування кризової ситуації в залученні студентів до громадського життя, звертаючи увагу на низький рівень участі цієї соціальної групи у виборах та інших традиційних громадських заходах [3, с. 89–290]. Так, в Україні 77% студентів, яких було опитано стосовно їхньої політичної поведінки, виявились аполітичними. Причини цього різні: невпевненість молоді у своїй здатності впливати на політичні процеси в країні, низький рівень законодавчої та політичної культури в Україні, незначне представництво молоді в органах державного регулювання та управління [4].

Формулювання мети статті. Зважаючи на важливість запропонованої теми для сьогодення, у статті ми ставимо за мету обговорення визначень громадянськості, що існують у сучасному міжнародному та національному академічному дискурсах; на основі узагальнення – подання власного розуміння того, що таке громадянськість та громадянська компетентність; наведення та обговорення деяких підходів до формування громадянської компетентності у студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за доцільне почати виклад основного матеріалу з посилання на Всесвітню доповідь з питань молоді, опубліковану Світовим банком у 2006 р., в якій стверджується, що перехід від молодості до дорослого життя є ключовим періодом, що характеризується більшою економічною незалежністю, більш активним залученням до політичного життя та участю у житті громади [5]. Молодь, як вікова та соціальна категорія, важлива не лише тому, що в майбутньому – це дорослі, а тому, що вона визначає позитивні зміни сьогодення країни, оскільки політичний та моральний вибір молоді допомагає суспільству зрозуміти, що саме є важливим зараз у молодіжній культурі, на що саме спрямовані очікування молоді і як досягти цих очікувань політичними шляхами [1].

Потрібно зазначити, що вивчення феномену залучення до політичного та громадянського процесу можна простежити ще з часів Аристотеля та римських міст-держав. Концепція Аристотеля за часів античності про «квітуче життя», згідно з якою всі вільні люди повинні були усвідомлювати свою відповідальну роль у політичній системі, захищати інтереси особистого життя, свого соціального класу та суспільства загалом, згодом розширилася до розуміння того, кого саме вважати громадянином. Бути визнаним громадянином за тих часів означало необхідність жити за «верховенством права», бути зацікавленим у своєму уряді та демонструвати «громадянські чесноти». Філософська концепція «громадянських чеснот», що становила важливу частину концепції громадянства, визначала етичні та моральні обов'язки, окреслювала певний «план» дій для особи, який у загальних рисах визначав її поведінку в тій чи іншій ситуації, спрямовував на сприяння загальному благу певної «громади» [6].

У XIX ст. поява ліберального погляду на громадянськість підкреслювала важливість прав для всіх громадян, тоді як у XX ст. прихильники «соціального громадянства» просунулися вперед щодо визначення цього поняття, стверджуючи, що громадянські та політичні права є лише частиною того, що громадяни можуть очікувати від держави. Права громадян мають також охоплювати їхні власні умови життя та праці, а не лише участь у «високій» політиці. Отже, поняття громадянськості вийшло за межі політики, включаючи як формальну, так і неформальну соціальну діяльність [2]. Як наслідок, з'явилося поняття «залучення до громадського життя», тісно пов'язане з поняттям «громадянськість».

Річард П. Адлер та Джуді Гоггін вважають, що «залучення до громадського життя» описує те, наскільки активно пересічний громадянин бере участь у житті громади з метою покращання її умов для інших або сприяє формуванню нової громади. Це, наприклад, суспільне служіння, діяльність волонтерів, колективні дії та соціальні зміни [7, с. 236–237].

На нашу думку, вищенаведені поняття громадянських чеснот, загального блага та спільної ідентичності, якостей «справжніх» громадян, громадянської та політичної участі використовуються і в сучасній міжнародній та українській полеміці навколо розуміння, що таке громадянськість.

Відповідно до визначення, наведеного у звіті Світового банку, бути громадянином означає бути членом політичної спільноти та користуватися привілеями та захистом, а також нести відповідні зобов'язання, пов'язані з членством у громаді. Згідно зі звітом, мати активну громадянську позицію означає «притягати державних службовців до відповідальності за їхні дії, вимагати справедливості для себе та інших, бути терпимим до людей, які відрізняються за етнічною чи релігійною приналежністю, та бути солідарним із співгромадянами й іншими людьми» [1]. Це визначення базується на розумінні політичних та громадянських прав та обов'язків, а також принципів загального блага і спільної ідентичності.

Доцільним також вважаємо звернутися до звіту «Виховання громадянина на навчання демократії в школах» (відомого як «Звіт Кріка»), який виокремлює якості громадян та активність громади як основні складові елементи громадянськості. У ньому зазначається, що громадянськість – це явище, коли люди вважають себе активними громадянами, які бажають, здатні та мають можливість здійснювати вплив на суспільне життя, спираються на найкращі з наявних традицій залучення до суспільного життя та суспільного служіння і поширюють їх [8].

Аналіз праць українських дослідників, пов'язаних з громадянською компетентністю, дозволяє нам дійти висновку, що *етичні* та *моральні* обов'язки та якості громадян визнаються ключовими для розуміння громадянськості. У своєму теоретичному дослідженні В. Кравцов та Т. Кравцова розглядають громадянськість як специфічну моральну якість особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих та індивідуально необхідних цілей відповідно до правових та моральних норм [9, с. 27–28]. Інший український дослідник Р. Хмелюк описує людину з високим рівнем громадянської компетентності як таку, що демонструє патріотизм, має сильне почуття обов'язку, є відповідальною, цілеспрямованою, самоорганізованою, самостійною та наполегливою [10, с. 133].

Якщо ми спробуємо узагальнити наведені вище визначення громадянської компетентності, зможемо зробити висновок, що громадянська компетентність – це шлях до певної політичної та / або соціальної спільноти; це розуміння та здійснення прав та обов'язків цієї спільноти; це громадянська самоідентифікація та якість особистості, що вимагає від неї активної участі у політичному / громадському житті та характеризує міру її залучення до суспільного життя; це моральна цінність, яка базується на почутті патріотизму, повазі до прав людини, розуміння особистого обов'язку, відповідальності, терпимості, солідарності.

Ми цілком погоджуємося з тим, що хоча громадянськість «отримується індивідуально», загальні компоненти цивільного, політичного та соціального її аспектів роблять громадянськість соціальним явищем. Ми також погоджуємося з тим, що з точки зору соціального явища їй можна навчати та вивчати, а з погляду якості особистості та моральної цінності – її потрібно культивувати.

Переходячи до обговорення того, що є громадянською освітою, зазначимо, що наразі не існує спільного погляду на те, що саме має передбачати громадянська освіта [11, с. 7–8].

Ми вважаємо за доречне згадати, що на початку ХХ ст. у своїй праці «Демократія та освіта» Дж. Дьюї писав про необхідність для шкіл готувати молодь до демократії. Громадянська освіта розглядалася вченим як основне завдання освіти. За Дьюї, щоб зробити подібне, необхідно створювати «мініатюрні спільноти» як такі місця, де об'єднувалися б різноманітні групи людей зі спільними інтересами, де новачки були б під наставництвом більш досвідчених членів спільноти, де командна робота дозволяла б усім отримати вигоду від різних навичок членів цієї групи, і де колективне вирішення проблем було б обумовлене колективним розумом [12, с. 4–5].

На початку ХХІ ст. Фонд громадянства дає таку відповідь на питання, що таке громадянська освіта. «Громадянська освіта – це надання людям можливості приймати власні рішення та нести відповідальність за своє власне життя та за життя громади. Вона знайомить учнів із суспільством та його складовими елементами та показує як вони, особистості, належать до цілого. Окрім подібного розуміння, громадянська освіта виховує повагу до закону, справедливості, демократії, сприяє розвитку загального блага та водночас служить незалежності мислення. Вона розвиває навички рефлексії, опрацювання інформації та дискусії» [13].

В Україні громадянська освіта є важливою складовою політичної соціалізації молоді. Це розуміння та здійснення громадянських прав, свободи та гідності особистості. Це критичне ставлення до уряду, здатність захищати власні права. Громадянська освіта полягає в побудові громадянської культури – надання знань, необхідних для ефективного функціонування в сучасному суспільстві, оцінки прав людини, здатності не дозволяти владі обмежувати законні права на участь у суспільному житті, вступати в діалог та співпрацю з іншими [14].

Ще одне розуміння громадянської освіти міститься в «Концепції громадянської освіти в середній школі України», розробленій у межах проєкту «Освіта для демократії в Україні». Згідно з нею громадянська освіта – це складна і динамічна система, яка поєднує громадянські знання, громадянські уміння, громадянські чесноти [2].

У світовому масштабі громадянська освіта, як визначає Джеймс А. Бенкс, полягає в допомозі студентській молоді розвинути розуміння взаємозалежності між країнами в сучасному світі, з'ясувати ставлення до інших країн та народів та рефлексивну ідентифікацію зі світовим співтовариством. Йдеться про те, щоб допомогти студентам розвинути рефлексивну прихильність до справедливості та рівності у всьому світі [3, с. 289–290].

Можемо підсумувати, що генезис поглядів на те, що таке громадянська освіта, подолав шлях від сприйняття її як критичної взаємодії з іншими та відповідальності за себе та громаду через розуміння та здійснення власних прав та свобод, а також критичне ставлення до уряду до усвідомлення необхідності взаємозалежності країн світу та світової рівності.

Ми також можемо зробити висновок про те, що громадянська освіта є надзвичайно складною та динамічною системою, де знання, цінності, ставлення, уміння та навички, залучення до дії є її складовими. У звіті Б. Кріка ми знаходимо перелік тих структурних компонентів, які слід розвивати у студентів, а саме: соціальна та моральна відповідальність, залучення до суспільного життя, політична грамотність. У результаті цієї освіти мають сформуватися такі елементи: 1) знання та розуміння ключових понять (демократія, рівність, різноманіття, справедливість тощо); 2) цінності та ставлення (загальне благо, віра в людську гідність, налаштованість працювати з іншими та заради інших тощо); 3) навички та здібності (здатність наводити обґрунтовані аргументи, співпрацювати, бути терпимим до поглядів інших тощо) [8].

Іншу структуру громадянської освіти пропонує український вчений О. Шестопалюк. На його думку, у результаті такої освіти має сформуватися цілісне явище з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (громадянська спрямованість), когнітивного (громадянські знання), особистісно-диспозиційного (громадянські якості) та поведінкового (способи громадянської поведінки). Якщо конкретизувати чотири компоненти, запропоновані О. Шестопалюком, ми отримаємо: а) мотиваційно-ціннісний (ставлення до людини, суспільства, держави як до цінностей вищого порядку, інтерес до історії держави та суспільства, прийняття цінностей держави тощо); б) когнітивний (усвідомлення громадянського обов'язку перед державою та суспільством, знання про особливості громадянського суспільства тощо); в) особистісно-диспозиційний (громадянська відповідальність, громадянська гідність, патріотизм, терпимість, громадянська мужність тощо); г) поведінковий (дотримання норм громадянської поведінки, ідеалів та переконань, участь у громадських організаціях та соціально важливих громадських програмах тощо) [4].

Застосування різноманітних моделей громадянської освіти в середній та вищій школах України, розроблених у межах міжнародних проєктів, виявило слабкі місця та проблеми цього процесу. По-перше, аналіз вказує на відсутність наступності у розробці та здійсненні освітньої політики, спрямованої на громадянську освіту. Наразі в Україні немає міц-

них зв'язків між різними освітніми ініціативами, що призводить до дублювання та / або вивчення з нуля вже розроблених тем. По-друге, дуже часто громадянська освіта зводиться до набуття компоненту «знання», у подібний спосіб такі компоненти, як «залучення», «цінності», «ставлення», «уміння та навички» виключаються з навчального процесу. Третій аспект – відсутність відповідних методів та прийомів навчання громадянській освіті. Дуже часто у класах, де навчають громадянській освіті, створюється середовище, центроване на вчителі, що супроводжується трансляцією знань, а не їх активним засвоєнням. Це, зі свого боку, призводить до необхідності пошуку ефективних методів та розробки програм підготовки вчителів.

Одним з перспективних шляхів процесу формування громадянської компетентності, який наразі активно досліджується та практично використовується в країнах західної Європи, є використання серйозних відеоігор (відеоігри, які побудовані з урахуванням принципів ігрового навчання для цілей, відмінних від розваг) як засобу формування соціальної складової. Праці М. Берса, Я. Богоста, Дж. Кане, К. Рафаеля [15–18] присвячені дослідженню таких аспектів, як громадянський та політичний потенціал відеоігор, відеоігри в контексті активізму і пропаганди, розгляду концептуальних засад використання ігор для громадянської освіти.

Серед проєктів, в яких ігрова діяльність та відеоігри були використані для реалізації соціальних та громадянських цілей, можемо назвати проєкт Nutriciencia, спрямований на підвищення рівня харчової грамотності серед близько 4000 дітей та їхніх батьків із сімей з низьким доходом, а також їхніх вихователів за допомогою інноваційних стратегій на основі веб-платформи та мобільних пристроїв (проєкт розроблено міждисциплінарною командою факультетів мистецтва, харчування та харчових наук, інженерним факультетом Університету Порту, Португальським благодійним фондом, Університетом Осло).

Український проєкт GAMEHUB у рамках програми Erasmus + реалізований у 2015–2018 рр. з метою забезпечення працевлаштування та конкурентоспроможності випускників університетів та коледжів, безробітних інженерів, а також ветеранів АТО в Україні за допомогою формування набору знань та навичок, яких вимагає індустрія цифрових ігор.

«Сховані у Парку» – пригодницька комп'ютерна гра, розроблена групою Науково-дослідного центру факультету інформатики, Університету міста Шведе в межах проєкту KidCOG («Підвищення рівня обізнаності та профілактика сексуальних інсинуацій за допомогою комп'ютерних ігор – діти, ризикова поведінка та соціальні медіа»). Проєкт здійснювався у співпраці з фондами Change Attitude Foundation та Стена А. Олссона і був спрямований на підвищення безпеки дітей в Інтернеті та збільшення їхньої обізнаності щодо того, як не стати об'єктом сексуальних домагань [19].

«Наперекір усьому» (Against All Odds) є ще одним прикладом серйозної відеоігри, спрямованої на соціальні зміни. Гра була розроблена УВКБ ООН, Агентством ООН у справах біженців і спочатку видана шведською мовою. Пізніше гра була перекладена на декілька інших мов. Метою проєкту стала спроба вплинути на молодь та сприяти позитивній інтеграції в Балтійському й Північному регіонах. У грі учасник бере на себе роль біженця і проходить через дванадцять етапів – від переслідування і втечі зі своєї рідної країни до остаточної інтеграції в чужу країну як біженець. Доповненням до гри є факт-файли, що детально описують історію надання притулку, а також історії реальних людей [20].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, хочемо зробити акцент на тому, що ми розпочали свою статтю з аналізу феноменів громадянськості та громадянської компетентності, перейшли до обговорень того, що має передбачати громадянська освіта та яких результатів можна від неї очікувати. Ми завершуємо нашу статтю **висновком**, що розуміння громадянськості й того, що таке громадянська освіта, впливає на розвиток ідентичності молоді та самого суспільства. Це одна з найважливіших компетентностей, задокументованих на міжнародному та національному рівнях. Як шлях особистого включення у політичне та соціальне життя, поєднання знань, ставлень, цінностей, умінь та навичок в останніх дискурсах громадянськості переходить від акценту на правових, гро-

мадянських та політичних питаннях до ідентичності, чеснот та громадянської самоідентифікації. Водночас розуміння того, про що має бути громадянська освіта, зміщується від викладання знань до виховання якостей, ставлень та моральних характеристик. Ми розуміємо, що ідея про громадянську освіту як про основне завдання освіти, висловлена Дж. Дьюї на початку ХХ ст., поступово повертається та висувається на перший план, оскільки все більше дослідників стверджують, що громадянську освіту слід розглядати не як предмет у навчальній програмі, а як важливу частину освітньої політики – центральну як для освітян, так і для суспільства, як на міжнародному, так і на національному рівні.

Список використаної літератури

1. World Development Report 2007: Development and the Next Generation. 2006. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5989> (дата звернення: 05.02.2021).
2. Іванюк І.В., Овчарук О.В., Терещенко А.Б. Аналітичний звіт сучасного стану громадянської освіти в Україні: Громадська організація «Агенція розвитку освітньої політики». Київ, 2013. 104 с.
3. Banks J. A. Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. The Educational Forum. Taylor and Francis Online. 2004. № 68. P. 289–298.
4. Шестопалюк О.В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2010. 44 с.
5. World Youth Report. The United Nations. New York: United Nations Publication, 2016. 161 p.
6. Dagger R. Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Oxford University Press, 1997. 272 p.
7. Adler R. P., Goggin J. What Do We Mean By “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*. SAGE Publications. 2005. Vol. 3. № 3. P. 236–253.
8. Crick B. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority, 1998. 83 p.
9. Кравцов В.О., Кравцова Т.О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 103. С. 27–35.
10. Хмельюк Р.И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодёжи. Київ: Вища школа, 1978. 133 с.
11. Nabavi M. Constructing the “Citizen” in Citizenship Education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*. University of British Columbia. 2010, June. Vol. 3. Issue 1. P. 1–10.
12. Waddington D.I. Dewey and Video Games: From Education through Occupations to Education through Simulations. *Educational Theory*. Concordia University. 2015. Vol. 65. № 1. P. 1–20.
13. Citizenship Foundation. URL: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/index.php> (дата звернення: 05.05.2021).
14. Проект Концепції громадянської освіти та виховання в Україні. Міністерство освіти, молоді та спорту України, 29 листопада 2012 р. URL: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc (дата звернення: 06.05.2021).
15. Bers M.U. Let the games begin: Civic playing on high-tech consoles. *Review of General Psychology*. 2010. № 14 (2). P. 147–153.
16. Bogost I. Playing politics: Videogames for politics, activism, and advocacy. First Monday. 2006. URL: <https://doi.org/10.5210/fm.v0i0.1617>
17. Kahne J. et al. The civic potential of video games, occasional paper of the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Digital Media and Learning Program. 2008. 53 p.
18. Raphael C. et al. Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. *Games and culture*. 2010. № 5 (2). P. 199–235.
19. KidCOG. URL: <http://www.his.se/en/News-and-calendar/News-list/all-news/Research-project-for-prevention-of-online-sexual-grooming-of-children/> (дата звернення: 06.05.2021).
20. Against All Odds Game. URL: <http://legacy.gamesforchange.org/play/against-all-odds/> (дата звернення: 10.05.2021).

References

1. World Development Report 2007: Development and the Next Generation (2006). Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5989> (Accessed 5 February 2021).
2. Ivaniuk, I.V., Ovcharuk O.V., Tereschenko A.B. (2013). *Analitichnyi zvit suchasnoho stanu hromadianskoi osvity v Ukraini: Hromadska orhanizatsiia 'Ahentsiia rozvytku osvitnoi polityky'* [Analytical review of contemporary position of civic education of students in Ukraine: Public organization 'Agency of educational policy development']. Kyiv, 104 p. (In Ukrainian).
3. Banks, J.A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World , the Educational Forum. Taylor and Francis Online, vol. 68, pp. 289-298.
4. Shestopaliuk, O.V. (2010). *Teoretychni i praktychni zasady rozvytku hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv. Avtoref. dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical and practical means of civic competence development of future teachers. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 44 p. (In Ukrainian).
5. World Youth Report. The United Nations. (2016). New York, United Nations Publ., 161 p.
6. Dagger, R. (1997). Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Oxford University Press Publ., 272 p.
7. Adler, R.P., Goggin, J. (2005). What Do We Mean By 'Civic Engagement'? Journal of Transformative Education. SAGE Publ. vol. 3, no. 3, pp. 236-253.
8. Crick, B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London, Qualifications and Curriculum Authority Publ., 83 p.
9. Kravtsov, V.O., Kravtsova, T.O. (2012). *Teoretychni zasady formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha* [Theoretical means of civic competence formation of future social teacher]. *Naukovi zapysky KDPU im. V. Vynnychenka. Pedagogichni nauky* [Scientific notes KSPU named after V. Vynnychenko. Pedagogical sciences], issue 103, pp. 27-35. (In Ukrainian)
10. Khmeliuk, R.Y. (1978). *Formirovanie grazhdanskoi zrelosti studencheskoi molodiozhi* [Civic maturity of students' youth]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 133 p. (In Russian).
11. Nabavi, M. (2010). Constructing the 'Citizen' in Citizenship Education. Canadian Journal for New Scholars in Education. University of British Columbia, vol. 3, issue 1, pp. 1-10.
12. Waddington, D.I. (2015). Dewey and Video Games: From Education through Occupations to Education through Simulations. Educational Theory. Concordia University, vol. 65, no. 1, pp. 1-20.
13. Citizenship Foundation. Available at: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/index.php> (Accessed 5 May 2021).
14. *Proekt Kontseptsii hromadianskoi osvity ta vykhovannia v Ukraini* (2012). [Project Concepts of civic education and upbringing in Ukraine]. *Ministerstvo osvity, molodi ta sportu Ukrainy* [Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine]. Available at: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc (Accessed 6 May 2021). (In Ukrainian).
15. Bers, M.U. (2010). Let the games begin: Civic playing on high-tech consoles. Review of General Psychology, 14 (2), pp. 147-153.
16. Bogost, I. (2006). Playing politics: Videogames for politics, activism, and advocacy. First Monday. Available at: <https://doi.org/10.5210/fm.v0i0.1617>
17. Kahne, J., et al. (2008). The civic potential of video games, occasional paper of the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Digital Media and Learning Program. 53 p.
18. Raphael, C., et al. (2010). Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. Games and culture, 5 (2), pp. 199-235.
19. KidCOG. Available at: <http://www.his.se/en/News-and-calendar/News-list/all-news/Research-project-for-prevention-of-online-sexual-grooming-of-children/> (Accessed 6 May 2021).
20. Against All Odds Game. Available at: <http://legacy.gamesforchange.org/play/against-all-odds/> (Accessed 10 May 2021).

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC COMPETENCE: INTERNATIONAL AND NATIONAL CONTEXTS

Anastasiia V. Tokarieva, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnipro, Ukraine.

E-mail: nastia003@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-8980-9559

Inna V. Chyzhykova, Lecturer, the Department of Foreign Languages, Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnipro, Ukraine.

E-mail: innachigikova1502@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2722-3258

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-10

Key words: civic competence, citizenship, citizen, civic virtues, civic culture, civic education, serious video games, educational policy.

The article is devoted to the analysis of youth civic education, civic engagement, and civic competence in international and national contexts. Over the last decades these themes have acquired importance in research, policy and practice in many parts of the world, including the EU and Ukraine. Citizenship, citizen, civic virtues, civic culture, civic competence are singled out by the authors as the key concepts of the discussed phenomena. Civic competence is defined as a path for a person to be included into a certain political or social community; it is the knowledge and exercising of the rights and duties of this community; it is a civic self-identification and a quality of a personality that necessitates his/her active participation in political or public life and characterizes his/her community involvement; it is a moral value that is based on the sense of patriotism, respect for human rights, sense of duty, responsibility, tolerance, solidarity. The genesis and the formation of the citizenship from the time of Aristotle to the present has passed the way from seeing it as a critical engagement with others; understanding and exercising one's own rights and freedoms, and towards realizing the necessity of interdependence of the world nations and the world equality.

The second part of the article substantiates the importance of youth civic education for both Ukraine and other countries as young people greatly influence the future of their nations. The main structural components of civic education that are presented by the authors include understanding key concepts, fostering respect for law, justice, democracy and common good, encouragement of thought independence. It develops skills of reflection, enquiry and debate.

The article also presents the models of civic education for secondary and higher schools and highlights the problems related to the formation of civic education in Ukraine. The emphasis is placed on the use of serious video games as a promising tool for the formation of civic competence actively used in Western Europe. Examples of social projects based on serious video games, web platforms and mobile devices aimed at solving social problems of the society include Nutriciencia project, Ukrainian GameHub project, Hidden in the Part game. Conclusions are made about the need to recognize civic education not only as a subject of the curriculum, but as an integral part of educational policy – central to both educators and the society as a whole, both on the international and national levels.

Одержано 25.02.2021.

УДК: 371.3:811.161.2

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-11

О.В. ХОМЕНКО,

учитель української мови та літератури вищої категорії Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 6

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ

Розкрито та описано питання формування дослідницьких умінь на уроках української мови та літератури, висвітлено сутність дослідницької діяльності, подано основні визначення цієї категорії та сформульовано власне бачення щодо трактування цього поняття.

Окреслено групу принципів, що відповідають вимогам дослідницького навчання та сприяють формуванню дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення української мови та літератури.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного педагогічного досвіду визначено основні методи, що сприяють формуванню в учнів аналітичних здібностей, умінь порівнювати, класифікувати та узагальнювати інформацію.

Розкрито етапи організації дослідницької роботи учнів у закладах загальної середньої освіти шляхом послідовного інтегрування науки й навчально-виховного процесу.

Однією з ефективних форм проведення занять з української мови та літератури в процесі формування дослідницьких умінь визначено урок-дослідження. Подано його структуру, охарактеризовано основні етапи.

Доведено, що використання елементів проблемних, пошукових, дослідницьких, евристичних методів робить процес навчання більш продуктивним. Розвиток дослідницьких умінь і навичок учнів допомагає досягти певних цілей: підняти інтерес учнів до навчання, мотивувати їх на досягнення більш високих результатів.

Ключові слова: дослідницькі вміння, дослідницька діяльність, заклад загальної середньої освіти, українська мова та література, компетентність.

Трансформаційні зміни в сучасному суспільстві формують потребу у випускниках, спрямованих на саморозвиток та самореалізацію, які вміють оперувати набутими знаннями, володіють розвиненими пізнавальними потребами, умінням орієнтуватися в інформаційному просторі. Саме тому формування в учнів ключових компетенцій, спираючись на технологію дослідницької діяльності, в умовах закладу загальної середньої освіти є важливим компонентом освітнього процесу.

Концепція Нової української школи ґрунтується на компетентнісному підході до організації навчальної діяльності. Компетентності визначаються як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатися вміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті [2].

Використання компетентнісного підходу базується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від класичного поняття «ресурси особистості» до поняття «компетентності».

тентність особистості». Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, і підсумком є не кількість отриманої інформації, а здатність діяти в різних проблемних ситуаціях [7].

Українська мова та література відіграють фундаментальну роль у процесі формування життєво необхідних компетенцій: грамотного та логічного викладу думок, здібності до аналізу, успішної комунікації. Уроки словесності покликані вирішувати не лише завдання навчання, означені державною програмою, а й виховання креативної, творчої особистості з активною життєвою позицією.

Відповідно перед учителем-словесником постає завдання не просто навчити учнів розуміти правила української мови та здійснювати аналіз літературних творів, але й користуватися рідною мовою як засобом, що забезпечує процес розвитку особистості в усіх життєвих сферах.

Система освіти суттєво змінилася, що, у свою чергу, вимагає від учителів перегляду форм і методів викладання навчальних дисциплін. Якщо учень отримає в школі дослідницькі навички орієнтування в інформаційному потоці, навчиться аналізувати та узагальнювати, порівнювати факти, розуміти ключові моменти, робити висновки та підсумки, йому буде простіше адаптуватися в соціумі.

Саме тому важливою складовою навчання молодого покоління є оволодіння учнями низкою компетенцій, однією з яких є дослідницька.

Погоджуємося з думкою дослідниці І. Олійник, що в діяльності особистості дослідницька поведінка виступає універсальною характеристикою, що пронизує всі інші види діяльності. Цей конструкт виконує найбільш важливі функції в розвитку пізнавальних процесів усіх рівнів, набутті соціального досвіду, соціальному розвитку та становленні особистості [6].

Сучасний стан суспільного розвитку, динамічні зміни в усіх життєвих сферах зумовлюють потребу соціуму у формуванні особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих здібностей, спроможну до створення та засвоєння інноваційних процесів. Вирішення окресленого завдання, перш за все, постає перед освітніми установами та вимагає принципово нових підходів до навчання, постійного перегляду та вдосконалення форм, методів і засобів навчання.

Дослідницьку діяльність ми визначаємо як сучасний інноваційний метод навчання, що включає в себе внутрішньопредметні та міждисциплінарні зв'язки та забезпечує високу інформаційну системність у процесі засвоєння навчального матеріалу, сприяє розвитку творчого мислення, мовної та комунікативної компетенцій.

Поняття «дослідницькі вміння» трактуємо як системну якість особистості, що інтегрує в собі аналітико-синтетичні, інформаційні, креативні та комунікативні вміння (рис. 1); сукупність цілеспрямовано підібраних теоретичних знань (уявлення про дослідження, етапи його реалізації та базовані на них практичні дії та операції, аналіз та узагальнення інформації, виділення головного та другорядного в дослідженні тощо), що покликані забезпечити формування процесуальної мотивації в учнів до дослідницької діяльності та процесу пізнання.

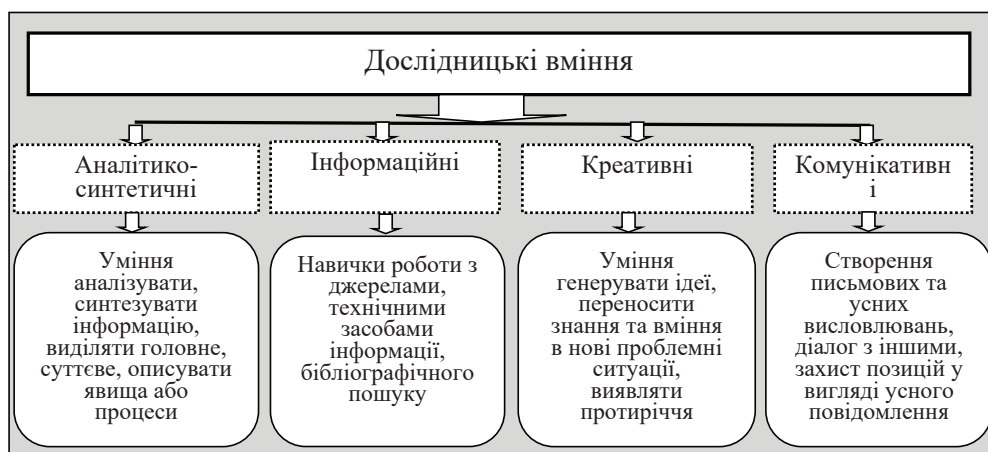


Рис. 1. Дослідницькі вміння

Освітній стандарт спрямовує на дослідницький аспект навчання та перевагу активних методів, оскільки включення учнів у дослідницьку діяльність сприяє не тільки розвитку дослідницьких та творчих умінь, здатності ставити мету, конструювати необхідні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, але й оволодівати новими технологіями роботи з інформацією, презентувати результати власної дослідницької діяльності, розвивати здібності до рефлексії.

Переконані, що дослідницька діяльність на уроках української мови та літератури – це знайомство учнів з методами наукового пізнання, важливий засіб формування наукового світогляду, розвитку мислення, пізнавальної активності та креативності. Саме дослідницька діяльність сприяє формуванню процесуальної мотивації; ґрунтовних, міцних практичних знань; розширенню кругозору в різних сферах, що, у свою чергу, є потужним пусковим механізмом для саморозвитку, самоаналізу, самоорганізації.

В. Андреев дослідницькими вважає вміння застосовувати прийом відповідного наукового методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми [1].

Аналіз наукових джерел [3; 4] дозволив констатувати, що розвиток дослідницької компетентності передбачає реалізацію на уроках української мови та літератури певних дидактичних принципів, що сприяють розширенню педагогічного потенціалу. До основних ми віднесли такі:

- *принцип орієнтації на пізнавальні інтереси учнів* (полягає в тому, що дослідження – творчий процес, активізувати який можна лише за умови наявності пізнавального інтересу);
- *принцип усвідомленості* (розуміння мети, завдань, методів і самого процесу дослідження та його результатів);
- *принцип свободи вибору та відповідальності за навчання* (лише за умови реалізації цього принципу навчання може стати відповідним до індивідуальних цілей особистості);
- *принцип доступності* (здатність особистості виконати поставлене завдання, по завершенні якого виникає відчуття успіху від результату власної діяльності);
- *принцип опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації* (оволодіння елементарними здібностями пошуку, обробки та узагальнення інформації);
- *принцип самодіяльності* (передбачає оволодіння учнями перебігом вивчення та новими знаннями через особистий досвід у процесі самостійної роботи);
- *принцип експериментальності* (процес пізнання інформації за допомогою всіх аналізаторів);
- *принцип поєднання продуктивних та репродуктивних методів навчання* (передбачає, що мимовільно запам'ятовується матеріал, який включений в активну роботу мислення, але роль репродуктивних методів є важливою, оскільки не все, що мають засвоїти учні, вони повинні відкрити в ході самостійної діяльності, використання дослідницьких методів має поєднуватися з репродуктивними);
- *принцип природності* (дослідницька проблема має бути істинною, а не надуманою, має бути реальний інтерес до процесу дослідження);
- *принцип формування уявлень про динамічний характер знань* (зміст дослідницького навчання має будуватися так, щоб культурологічний досвід поставав перед учнями не у вигляді суми догм, непорушних законів та правил, а як живий механізм, що постійно розвивається).

У межах нашого дослідження цінними є висновки вченої Н. Недодатко, яка дослідницькі вміння трактує як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності школяра до пізнавального пошуку й виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів [5].

Варто зазначити, що формування дослідницьких умінь не обмежується лише процесом пошукової діяльності, це передбачає ще й аналіз отриманих результатів, оцінку розвитку ситуації, формулювання гіпотез відповідно до подальшого розвитку.

Однією з ефективних форм проведення занять з української мови та літератури в процесі формування дослідницьких умінь вважаємо урок-дослідження, що полягає в організації спільної діяльності вчителя та учнів і пов'язане з вирішенням творчого, дослідницького

завдання та передбачає реалізацію певних етапів (рис. 2): 1) постановка проблеми; 2) дослідницько-пошуковий; 3) обміну інформацією; 4) обробки результатів, аналіз; 5) підбиття підсумків, рефлексія.

Головна мета уроків такого типу – формування дослідницьких навичок як універсального способу набуття нових знань, розвиток креативного мислення, активізація особистісної позиції учнів в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Головним результатом такого уроку має стати інтелектуальний продукт, що виявляє певну істину в результаті дослідження.



Рис. 2. Структура уроку-дослідження

Розглянемо основні методи, що використовуються в процесі формування дослідницьких умінь на уроках української мови та літератури.

Однією з умов формування дослідницької діяльності, активізації розумової діяльності є систематичне використання методів проблемного навчання. Вважаємо, що проблемне навчання є ефективним засобом формування дослідницьких умінь в учнів, що полягає у створенні проблемних ситуацій та активній самостійній діяльності учнів щодо їх вирішення. У результаті такої роботи відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками та розвиток розумових здібностей.

Переконані, що виконання завдань пошукового характеру сприяє формуванню в учнів умінь прогнозувати проблему, структурувати матеріал, отриманий у результаті власних спостережень та досліджень, уміння відстоювати власну позицію, отримувати нову інформацію на основі аналізу наявної.

У процесі реалізації проблемного навчання на уроках української мови та літератури використовуємо такі методи:

- проблемне викладення (відповідно до такого методу головна роль належить учителю, який формулює проблему, вказує на наявні протиріччя, визначає шляхи вирішення та доводить правильність обраного варіанта; цей метод є ефективним лише при поясненні складних тем, коли необхідно продемонструвати учням хід думок, логіку викладення матеріалу та аналіз);
- проблемний діалог (передбачає творчий процес засвоєння знань за допомогою навмисно створеного діалогу);
- проблемний аналіз (учням пропонується прочитати літературний твір та встановити, які проблеми висвітлено в ньому).

Крім того, до прийомів, що відіграють важливу роль у формуванні дослідницьких навичок та набутті знань, відносимо гру-дослідження – інтерактивну групову цілеспрямовану навчально-дослідницьку діяльність за спланованим моделюванням досліджуваних явищ, процесів, об'єктів, у якій усі учасники об'єднані спільною метою, завданням та сприяють розвитку в учнів швидкості реагування в нестандартній ситуації, логічного і креативного мислення.

Активно використовуємо на уроках української мови метод редагування, який розрахований на розвиток критичного мислення, творчих здібностей, засвоєння мовленнєвої структури різних стилів та навичок доцільного використання мовних засобів. У процесі редагування пропонуємо учням такі види робіт: заміна слів та конструкцій синонімічними, уведення в текст мовних елементів (нових слів, словосполучень, частин речень), усунення з тексту мовних елементів, спрощення речень (спрощення фраз, поділ великого речення на частини тощо).

Ще одним ефективним методом роботи з текстом є метод лінгвістичного експерименту, що передбачає завдання включення або виключення з тексту певних елементів з подальшим аналізом щодо змін, які відбулися внаслідок цього.

При поясненні нового матеріалу на уроках української мови та літератури використовуємо міні-дослідження, у ході якого пропонуємо учням висувати гіпотези, самостійно здійснювати аналіз мовного матеріалу. Учитель при цьому виконує роль координатора процесу.

Важливе значення в процесі вивчення української літератури має аналіз літературних творів, у ході якого практикуємо такий дослідницький прийом, як складання кластерів (графічний спосіб організації матеріалу у вигляді умовної логічної схеми, що пов'язує певні поняття і дозволяє забезпечити наочність тих мисленнєвих процесів, які запускаються під час занурення в певну тему.

Цей метод є незамінною формою й на уроках української мови, оскільки є універсальним і може виступати в ролі опорного конспекту при систематизації певної теми або при групуванні лінгвістичних понять та встановленні між ними логічного зв'язку.

Метод проєктів (сукупність прийомів, засобів та дій учнів, що реалізуються в певній послідовності для досягнення поставлених дослідницьких завдань – вирішення проблеми, що є значущою для учнів й оформленою у вигляді кінцевого дослідницького продукту), постає як важливий фактор формування дослідницьких умінь в учнів, оскільки в процесі підготовки та захисту проєктів вивчення твору переводять в площину дослідження.

Цікавою формою на уроках словесності вважаємо ейдос-конспект – створення творчого дослідницького проєкту щодо аналізу прочитаного твору, ключовим моментом якого має бути опис асоціативного сприйняття прочитаного у вигляді опорного конспекту, що поєднує теоретичні знання та ілюстративний матеріал до твору.

Переконані, що цей вид діяльності допомагає учням побачити візуальні образні паралелі характеру героя, озвученої думки, розглядати текст як спосіб і форму сприйняття світу, дозволяє організувати на уроці навчальні ситуації проблемного характеру, що розвивають мислення в процесі аналізу ідей твору на уроках літератури чи дискусійних точок зору на уроках мови.

Таким чином дослідницький характер навчання учнів у закладі загальної середньої освіти на уроках української мови та літератури сприяє розвитку аналітичного мислення, умінню бачити логічні взаємозв'язки між фактами, навичок формулювання інформації шляхом аналізу першоджерела, підготовці до індивідуальної дослідницької діяльності.

Дослідницька діяльність допомагає залучити в навчальний процес почуття, емоції учнів, активізує їх у навчальному процесі, формує навички самостійної роботи (пошук інформації, систематизація й узагальнення, проведення дослідження тощо), забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, дозволяє реалізувати творчий потенціал учнів, стимулює їх до подальшого розвитку, самовдосконалення та самоосвіти, підвищує інтерес до вивчення української мови та літератури.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Миронов А.В. Исследовательская деятельность – основа развития творческой личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-deyatelnost-osnova-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti/viewer>
4. Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности. *Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сб. статей / под ред. А.С. Обухова*. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 24–43.
5. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2000.
6. Олійник І.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування дослідницьких здібностей. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 2 (18). URL: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/12.pdf>
7. Agileuova A., Kulbaeva A., Zhumanova A., Nagumanova Zh. Competence approach in modern humanitarian education. *Revista Espacios digital*. 2017. Vol. 38 (Number 50). P. 36. URL: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p36.pdf>

References

1. Andreev, V.I. (1981). *Yevristicheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoi deiatelnosti* [Heuristic programming of educational and research activities]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 240 p. (In Russian).
2. *Kontseptsiiya Novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the New Ukrainian School]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (In Ukrainian).
3. Mironov, A.V. *Issledovatel'skaia deiatelnost - osnova razvitiia tvorcheskoi lichnosti* [Research activity is the basis for the development of a creative personality]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-deyatelnost-osnova-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti/viewer> (In Russian).
4. Mukhina, V.S. (2006). *Psikhologicheskii smysl issledovatel'skoi deiatelnosti dlia razvitiia lichnosti* [The psychological meaning of research activities for personality development]. *Issledovatel'skaia deiatelnost uchashchikhsia v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Research activities of students in the modern educational space]. Moscow, NII shkolnykh tekhnologii Publ., pp. 24-43. (In Russian).
5. Nedodatko, N.H. (2000). *Formuvannia navchalno-doslidnytskykh umin starshoklasnykiv*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of teaching and research skills of high school students. Cand. ped. sci. diss.]. Kryvyi Rih. (In Ukrainian).
6. Oliinyk, I.V. (2019). *Psykhologo-pedahohichni determinanty formuvannia doslidnytskykh zdibnostei* [Psychological and pedagogical determinants of the formation of research abilities]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 2 (18). Available at: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/12.pdf> (In Ukrainian).
7. Agileuova, A., Kulbaeva, A., Zhumanova, A. & Nagumanova, Zh. (2017). Competence approach in modern humanitarian education. *Revista Espacios digital*, Vol. 38, no. 50, p. 36. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p36.pdf>

RESEARCH ACTIVITIES IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS AS A MEANS OF SHAPING STUDENTS' CORE COMPETENCIES

Olena V. Khomenko, teacher of the Ukrainian language and literature of the highest category, Glukhiv comprehensive school of I–III levels (Glukhiv, Sumy region), Ukraine.

E-mail: ovhomenko19@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-11

Key words: research skills, research activities, institution of general secondary education, Ukrainian language and literature, competence.

The article discloses and describes the formation of research skills in the lessons of the Ukrainian language and literature, highlights the essence of research activities, presents the main definitions and formulates its own vision for the definition of this concept.

A group of principles has been identified that meet the requirements of research work and contribute to the formation of research skills of students in the process of studying the Ukrainian language and literature.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the author's own pedagogical experience, the main methods are determined that contribute to the formation of analytical abilities among students, the ability to compare, classify and generalize information.

The stages of organization of research work of students at the institutions of general secondary education by means of consistent integration of science and educational process are disclosed.

One of the effective forms of conducting classes in the Ukrainian language and literature in the process of forming research skills is defined as a lesson-study. Its structure was submitted, the main stages were described.

It has been proved that the use of elements of problematic, search, research, heuristic methods makes the learning process more productive. The development of students' research skills helps to achieve certain goals: to raise students' interest in learning and to motivate them to achieve better results.

Одержано 5.02.2021.

УДК 37.041:81'1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-12

О.Л. ШУМСЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри права, психології та сучасних європейських мов
Харківського торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЛІНГВОСАМООСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті здійснено ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду лінгвістичної самоосвіти в другій половині ХХ ст., який розкриває логіку розвитку і становлення лінгвосамоосвіти як педагогічного явища, а також детермінанти і чинники, що вплинули на цей розвиток.

Доведено, що сутність і форми лінгвосамоосвіти змінювалися залежно від історичних, економічних, політичних та соціальних чинників і визначалися як логікою розвитку освіти загалом, так і потребою суспільства й окремих його представників в опануванні іноземних мов.

Встановлено, що в другій половині ХХ ст. поштовхом до інтенсивної розробки методології самонавчання іноземних мов дорослих стали історичні події Другої світової війни, які стимулювали впровадження в практику методу «невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки». У 50–60-х роках ХХ ст. іншомовна та соціокультурна підготовка вперше набула визнання на міжнародному законодавчому рівні. Набули розповсюдження аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи. У 1970–80-х роках рушійною силою для становлення і розвитку лінгвосамоосвіти стали теоретичні розробки й практичні надбання у сфері самостійного вивчення іноземних мов, а також виокремлення концепту «автономне навчання» в окрему педагогічну категорію. Починаючи з 80-х років ХХ ст. разом з теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика іншомовної самоосвіти. У системі вищої освіти західних країн самоосвітня діяльність з вивчення іноземних мов за своїм статусом прирівнюється до традиційних форм організації навчальної діяльності. На рубежі ХХ–ХХІ ст. новітні методи самонавчання іноземних мов поступово впроваджуються у навчальний процес окремих європейських університетів. Здійснений аналіз зарубіжного досвіду іншомовної самоосвіти дозволив зробити висновок про те, що в другій половині ХХ ст. було створено важливі передумови для виокремлення концепції лінгвосамоосвіти в самостійну категорію лінгводидактики і самостійний вид навчальної діяльності.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, іноземні мови, іншомовна підготовка, методи самонавчання мов, автономне навчання.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної вищої школи має стати формування у майбутніх фахівців здатності й потреби щодо постійного оновлення професійних знань та вмінь шляхом самоосвіти, в тому числі й лінгвосамоосвіти, творчого самовдосконалення, а також спрямованості на досягнення висот професіоналізму. Вихід на сучасний рівень підготовки здобувачів вищої освіти до неперервної лінгвосамоосвіти протягом життя вимагає осмислення суспільно-історичного, педагогічного та практичного досвіду, який розкриває логіку розвитку і становлення лінгвосамоосвіти як педагогічного феномену, а також детермінанти й чинники, що вплинули на цей розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуку шляхів вирішення проблеми самостійного вивчення іноземних мов присвячено науковій праці багатьох учених, зокрема Ю. Бандури, М. Броди, О. Малихіна, О. Негріводи, О. Сергєєвої, С. Сошенко. Сучасний

досвід професійної підготовки фахівців в університетах різних країн світу, у тому числі й в аспекті самоосвітньої діяльності, проаналізовано в дослідженнях В. Базуріної, О. Голотюк, І. Гушлевської, Л. Мовчан, І. Сілютіної, О. Смольнікової.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду лінгвістичної самоосвіти в другій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Питання самоосвіти завжди були актуальними проблемами наукового пізнання. Проте протягом багатьох століть, аж до початку ХХІ ст., у світовій педагогічній теорії і практиці безпосередньо лінгвістична самоосвіта не розглядалася як окреме педагогічне явище, а натомість мова йшла лише про прикладне та загальноосвітнє значення вивчення іноземних мов.

Революційним, навіть епохальним, у розвитку теорії і практики іншомовної самоосвіти можна вважати етап, який охоплює період із середини ХХ – до початку ХХІ ст. Поштовхом до інтенсивної розробки методології самонавчання іноземних мов дорослих стали історичні події Другої світової війни, а саме: військовий конфлікт між Японією і США у 1941 р. в гавані Перл Харбор (Pearl Harbor). Перед викладачами-лінгвістами постала проблема у якомога коротший термін шляхом самоосвіти оволодіти японською мовою для того, щоб терміново організувати шовні курси для американських військовослужбовців. В умовах відсутності потрібної науково-методичної бази щодо самонавчання мов К. Пайком (К. Pike) було запропоновано і практично апробовано так званий метод невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки (on-the-spot linguistic analysis), який став підґрунтям для проведення спеціальних досліджень з питань автономного вивчення іноземних мов дорослими, а в подальшому – і для лінгвосамоосвіти [11].

Після поступового подолання наслідків Другої світової війни, на початку 1950-х років, зміни в політичній, економічній та культурній картині світу через відкриття кордонів, послаблення «залізної завіси», появу численних міжнародних організацій тощо стали чинником інтенсифікації міждержавних зв'язків у всіх сферах суспільного життя. Як наслідок, постає нагальна потреба в терміновому навчанні іноземних мов не лише школярів і студентів, але й дорослих людей, зокрема політиків, бізнесменів, юристів, освітян. У зв'язку з цим у післявоєнний період змінюється статус іноземної мови, оскільки тепер вона розглядається, насамперед, у соціоантропологічному сенсі, тобто як практичний інструмент для здійснення міжнаціонального та міжкультурного діалогу, що істотно відрізняється від класичного бачення іноземної мови як предмета високої культури, загальної ерудиції та показника освіченості особистості, «засобу вдосконалення розуму, смаку та манер людини, а також як інтелектуальної складової становлення цивілізації у цілому» [9, с. 38].

Важливим кроком у досягненні єдності між європейськими державами стало підписання в 1954 р. Європейської культурної конвенції [3], однією з ключових цілей якої було сприяння тому, щоб громадяни всіх держав-членів та інших європейських країн, які можуть долучитися до неї, вивчали мови, історію та культуру, що мало виступати об'єднуючим фактором для всіх учасників конвенції на їх шляху до побудови спільної європейської цивілізації. Таким чином, стратегічне значення іншомовної та соціокультурної підготовки вперше набуло визнання на міжнародному законодавчому рівні. Логічним продовженням цієї події було те, що вже наприкінці 1950-х років проблема організації масової іншомовної підготовки широких верств населення стала головним предметом обговорення членів міжнародної педагогічної спільноти. Так, на міжнародній конференції, проведеній у Парижі в 1959 р. французьким урядом за участю представників Ради Європи, було визначено, що курс на забезпечення умов для оволодіння громадянами іноземними мовами має бути програмою спільної діяльності всіх країн – членів Європейської спільноти. Практичним утіленням означеного курсу стали відкриття Центру дослідження питань розповсюдження французької мови (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français), а також засідання у квітні 1960 р. в Страсбурзі представників Комітету культурного співробітництва при Раді Європи з проблеми узгодження стратегій навчання іноземних мов дорослих на основі впровадження новітніх методик самонавчання. На рівні затвердження міжнародних нормативних документів, а саме: резолюції конференції міністрів освіти європейських країн, яка відбулася в Гамбурзі в 1961 р., стимулюються лінгвістичні та психологічні дослідження, об'єктом яких мало стати створення методологічної бази для вдосконалення вивчення

сучасних іноземних мов. Заслугує на увагу те, що в цей період у практику самонавчання іноземних мов на рівні ЗВО та дослідницьких інститутів активно впроваджується система з організації міжнародних освітніх мовних обмінів як для студентів, так і для викладачів, що стало поштовхом до динамічного розвитку тандем-методу, який був започаткований ще у XVI ст., але, незважаючи на свою ефективність, не знайшов широкого застосування в ті часи.

Наприкінці 1960-х років розвиток міжнародних відносин і туризму, міграція та інтернаціоналізація бізнесу стали чинниками не лише повсюдного системного вивчення іноземних мов, але й зумовили сплеск інтересу до навчальної автономії і самостійного набуття іншомовних знань. Підтвердженням цього служать слова Г. Холека (H. Holec) стосовно того, що «мовна освіта виступає сполучною ланкою з глобальною економікою, а мовні вміння та навички являють собою одну з форм економічного капіталу» [4, с. 34]. У численних наукових дослідженнях американських учених також обґрунтовано доводяться переваги самонавчання, як найефективнішого різновиду як навчальної діяльності, так і саморозвитку особистості. Необхідно акцентувати увагу на тому, що істотним поштовхом до зміни якості самонавчання іноземних мов стала поява і вдосконалення технічних засобів навчання, які, спричинивши так звану аудіовізуальну революцію, надали широкі можливості для самостійного оволодіння іноземними мовами. Так, на рубежі 50–60-х років XX ст. в США та в інших країнах широкого розповсюдження набуває аудіолінгвальний метод, який був призначений здебільшого для навчання дорослих. Його розробниками були Ч. Фрайз (Ch. Fries) і Р. Ладі (R. Lado). Сутність означеного методу, який Дж. Керролл (J. Carroll) назвав «аудіолінгвальною теорією навичок» (audio-lingual habit theory) [2], полягала в заучуванні граматичних і фразеологічних структур мови шляхом їх багаторазового повторення слідом за фонограмою в готових навчальних діалогах, що мало приводити до автоматизації навичок в аудіюванні та мовленні.

Для інтенсивного навчання й самонавчання іноземних мов дорослих, і, перш за все, усного розмовного мовлення у Франції було розроблено методичний напрям, який набув назви «аудіовізуальний метод», сутність якого полягала в тому, що весь мовний матеріал (фонетика, граматики, лексика) вводився в структурах, які учні мали сприймати на слух і значення яких розкривалося засобами наочності. Серйозною відмінністю цього методу стали відбір мовного матеріалу на основі аналізу живої мови і широке застосування засобів звукової та зорової наочності завдяки використанню модних на той час діапозитивів, діафільмів, відеофільмів.

У США та Канаді, в яких у той час також відбувалася так звана аудіовізуальна революція, був широко розповсюджений метод П. Капре (P. Capre), який передбачав комплексне методичне забезпечення як навчання, так і самонавчання мов за допомогою комплексу навчальних матеріалів, а саме: друкованих посібників, аудіо- та відеокасет, радіоуроків і телевізійних курсів шляхом занурення в атмосферу іноземної мови та культури. Подібний комплекс з англійської мови як іноземної «Follow me» було створено і методистами країн Ради Європи.

Значні теоретичні розробки й практичні надбання у сфері самостійного вивчення іноземних мов в 70–80-х роках XX ст. стали рушійною силою для становлення і розвитку лінгво-самоосвіти, зокрема завдяки виокремленню концепту «автономне навчання» в окрему педагогічну категорію, яку було впроваджено в загальноєвропейський стандарт мовної освіти у вигляді основної освітньої мети та компоненту змісту програм з іншомовної підготовки. Необхідно підкреслити, що концепція автономного навчання в галузі іноземних мов спочатку розроблялася виключно в контексті потреби в навчанні іноземних мов для спеціальних цілей (language for specific purposes) дорослих у рамках Проекту Ради Європи щодо сучасних мов (The Council of Europe's Modern Languages Project). А вже згодом ця проблема знайшла своє відображення у вищій та середній школі, що стало підґрунтям для реалізації численних досліджень у сфері неперервної освіти відповідно до програм Ради Європи (life-long learning), зокрема на базі заснованого в 1971 р. Центру теорії та практики викладання мов (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) в університеті Нансі, Франція. Одним з передових для того часу напрямів діяльності центру було впровадження курсів самонавчання та відкриття ресурсного центру з наданням усім слухачам вільного доступу до автентичних навчальних матеріалів, словників, довідників, науково-методичної літератури тощо.

На наш погляд, педагогічно цінним і корисним можна вважати досвід Японії та Південної Кореї, де значна увага приділяється інституту наставництва, в основі якого лежать основні принципи педагогіки підтримки.

70-ті роки XX ст. характеризуються появою численних комплексних досліджень з проблем організації автономної навчальної діяльності студентів. Так, Р. Брокеттом (R. Brockett) та Р. Гімстрою (R. Hiemstra) було вперше розроблено діагностичний інструментарій для визначення ступеня особистісної відповідальності за власне навчання (Personal Responsibility Orientation Model), а шкала вимірювання виявлення рівня готовності студентів до самонавчання (Self-Directed Learning Readiness Scale), створена Л. Гугліліміно (L. Guglielmino), і досі залишається еталоном у цій галузі.

Аналіз першоджерел дозволив установити, що у 80-х роках спостерігалось зниження активності дослідницьких ініціатив щодо питання автономного вивчення іноземних мов. Незважаючи на наявність досить чіткого визначення поняття «навчальна автономія», поданого свого часу Г. Холеком, а згодом переосмисленого Д. Літлом (D. Little), сутність якого полягала в тому, що навчальна автономія являє собою здатність людини до самостійного прийняття рішень, реалізації дій та їх оцінки з позиції критичної рефлексії, у дослідницьких колах так і не було досягнуто єдності в розумінні цієї педагогічної категорії.

Усвідомлення представниками світової науково-педагогічної спільноти необхідності розв'язання численних протиріч щодо визначення суті феномену «навчальна автономія» певною мірою виступило стимулом для проведення в 1986 році Г. Лонгом (H. Long) першого Міжнародного симпозіуму з питань самоспрямованого навчання (International Self-Directed Learning Symposium), який з того часу проводиться щороку і служить для освітян форумом для обговорення новітніх науково-методичних розробок з теорії та практики автономної освіти. Концептуальні основи теорії автономного навчання стосовно оволодіння іноземною мовою, розроблені на початку 90-х років XX ст. Г. Холеком (H. Holec), можна розглядати як наступну важливу історичну віху, що відіграла певну роль у становленні теорії і практики самостійного вивчення ІМ як наукового напрямку. Г. Холек уперше заговорив про необхідність перенесення на учня відповідальності за результати його навчальної діяльності шляхом розширення поля його особистої автономії у процесі навчання [5, с. 76]. Учений визначав поняття «автономія суб'єкта навчання» як здатність брати на себе відповідальність за власне навчання, що вимагає вміння визначати цілі, зміст, прогресію, а також здійснювати вибір методів, технологій і контроль засвоєного. Д. Літл (D. Little), послідовник Г. Холека, розвиваючи ідеї «автономії», запропонував розглядати автономію учня як загальну мету виховання, що дозволяє усунути розрив між навчанням і життям.

Дослідження показало, що в період 1980–90-х років у наукових колах поширюється переконання в необхідності цілеспрямованої підготовки студентів до іншомовного самонавчання, адже в ході самостійного виконання завдань розвивається лише відповідальне ставлення до навчання, чого недостатньо для того, щоб говорити про навчальну автономність особистості, яка передбачає здатність до цілепокладання, планування, реалізації та рефлексії власної навчальної діяльності. Таким чином, перед педагогічною спільнотою постала потреба в розробці методологічних засад та методологічного інструментарію для формування готовності студентів до автономного навчання. Вперше було визначено поняття «навчальні стратегії», запропоновано класифікацію, а також розроблено методику їх використання. Головним елементом навчання студентів технології самостійного набуття іншомовних знань ученими було визнано, окрім метакогнітивних, стратегії навчання читання, говоріння, аудіювання, письма. Разом з цим науковцями було поставлено гостру на той час проблему щодо неможливості розвивати автономію студентів хаотично, безсистемно, без попереднього виявлення ступеня їх готовності до автономії. Результатом активних психологічних досліджень з питань автономії у вивченні іноземної мови стала розробка діагностичного інструментарію, а саме: тестів для визначення психолого-поведінкових особливостей учнів при навчанні іноземних мов та для виявлення рівня розвитку вмінь навчальної автономії щодо вивчення мов (Learner Autonomy Profile). Ключови-

ми компонентами категорії «навчальна автономія» виступають розподілена відповідальність, незалежність, самостійність у прийнятті рішень, гнучкість у побудові власної академічної траєкторії, самоконтроль, рефлексія.

Вивчення останніх публікацій показало, що дослідниками різних країн світу, зокрема Японії [1], Китаю [6], Туреччини [7], Саудівської Аравії [10], актуалізується питання стосовно «глобальності» навчальної автономії, а саме: чи дійсно цей «суто західний винахід» однаковою мірою є ефективним для впровадження в інших, зокрема східних, країнах з іншим менталітетом. Д. Літлом було переконливо доведено, що сформована готовність до навчальної автономії – це, насамперед, психологічне новоутворення метафізичного рівня, яке залежить виключно від особливостей психіки конкретної людини, а отже, є надкультурним явищем, тобто існує поза контекстом національних культур [8].

Слід зазначити, що разом із теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика іншомовної самоосвіти. Так, починаючи з кінця ХХ ст., в системі вищої освіти західних країн самоосвітня діяльність з вивчення іноземної мови за своїм статусом прирівнюється до традиційних форм організації навчальної діяльності, зокрема лекцій, семінарів, практичних занять тощо. У більшості ЗВО США, Німеччини, Франції, Швеції, Нідерландів орієнтація на підготовку студентів до неперервної самоосвіти стає стрижневим елементом процесу іншомовної підготовки. Зокрема в університетах Німеччини провідною метою навчання на базовому рівні є підготовка до неперервної самоосвіти; у деяких зарубіжних університетах пропонується доповнити перелік курсів у рамках навчання у ЗВО різними короткотерміновими тренінгами та семінарами, спрямованими на оволодіння вміннями самоосвіти. Так, в університеті центральної Флориди (США) пропонується підвищення самооцінки та самоефективності через реалізацію програми з навчання студентів позитивного цілепокладання. В університеті Шеффілда (Великобританія) тренінг-семінари доповнюються розповсюдженням серед студентів «розширених матеріалів психологічної самодопомоги» (augmenting self-help materials), які містять, окрім теоретичної інформації та практичних порад з керування собою (self-management) у складних ситуаціях, рефлексивні завдання з визначення свого психологічного портрету та практичні завдання із саморегуляції та підтримки самооцінки. Матеріали психологічної самодопомоги рекомендуються доповнювати завданнями зі створення «якщо-тоді планів» (if-then plans), у яких студентам пропонується змодельовувати використання набутих теоретичних знань на практиці. Крім того, на рубежі ХХ–ХХІ ст. у навчальний процес окремих європейських ЗВО поступово впроваджуються новітні методи самонавчання, такі як: методи стимулювання рефлексивної діяльності, розвитку вмінь самоаналізу, самооцінки, самокорекції, формування образу власного «Я». Наприклад: метод нейролінгвістичного програмування та психосинтезу; метод вербалізації результатів рефлексії; метод аналізу конкретних ситуацій (кейсів); метод психологічної діагностики; тренінгові методи, зокрема тренінги актуалізації пізнавальних мотивів; тренінги «рефлексії здійсненої дії»; тренінги, спрямовані на зняття внутрішніх конфліктів; тренінг навчальних стратегій. Серед основних методів ЛСО діяльності західноєвропейськими вченими пропонується використовувати ведення щоденників, рефлексивних онлайн-блогів та виконання студентами письмових рефлексивних завдань, які в подальшому мають обговорюватися в рамках аудиторних чи онлайн-дискусій.

Висновки. Проведений ретроспективний аналіз зарубіжного досвіду іншомовної самоосвіти дозволив зробити висновок про те, що в другій половині ХХ ст. було створено важливі передумови для виокремлення концепції лінгвосамоосвіти в самостійну категорію лінгводидактики – станом на початок ХХІ ст. лінгвістична самоосвіта остаточно сформувалася як самостійний вид навчальної діяльності. Крім того, новий виток розвитку суспільства, який характеризується глобалізацією, інформатизацією, формуванням єдиного економічного, політичного й освітнього простору, став поштовхом для виникнення нової ідеології у вивченні іноземних мов, яка відповідає концепції освіти впродовж життя.

Дослідження в цій галузі продовжуються і сьогодні, оскільки все ще невирішеними залишаються питання щодо адаптації лінгвосамоосвіти до умов як нинішнього інформаційного, так і майбутнього наносуспільства і подальшого розвитку інноваційних технологій. А отже, актуальність цієї проблеми буде залишатися на високому рівні й надалі.

Список використаної літератури

1. Aoki N., Smith R. *Learner autonomy in cultural context: the case of Japan*. In D. Crabbe & S. Cotterall (Eds), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt, Lang, 1999. P. 19–27.
2. Carrol J.B. The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *Modern Language Journal*. 1965. № 49. P. 273–281.
3. European cultural convention. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018> (Accessed: March 28, 2021).
4. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. Cambridge: Janus Book Pub., 1981. 64 p.
5. Holec H. *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87.
6. Hsieh H.-C. *Self-access center and autonomous learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness : Doctoral thesis / Indiana University*. Bloomington, 2010. 184 p.
7. Kennedy J. *Learner autonomy: a realistic proposition for Turkish students. Global Problems and Local Solutions: Proceedings of ELT Conference*. İstanbul: Işık University, 2002. P. 118–122.
8. Little D. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. 2015. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (Accessed: March 28, 2021).
9. Onions C. T. *Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1944. 3804 p.
10. Tamer O. *Students' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language: Master's thesis*. Sunderland: University of Sunderland, Indiana University, 2013. 81 p.
11. Trim J. *Some possibilities and limitations of learner autonomy. Self-directed learning and autonomy: Proceedings of a seminar held at Cambridge University (Cambridge, 13–15 December 1976)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 1–11.

References

1. Aoki, N., Smith, R. (1999). *Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt, Lang Publ., pp. 19-27.
2. Carrol, J.B. (1965). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *Modern Language Journal*. No. 49. pp. 273-281.
3. European cultural convention. Available at: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018> (Accessed 28 March, 2021).
4. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Cambridge, Janus Book Publ., 64 p.
5. Holec, H. (1990). *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. Mélanges pédagogiques*, pp. 75–87.
6. Hsieh, H.-C. (2010). *Self-access center and autonomous learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness*. Doctoral thesis, Indiana University. Bloomington, 184 p.
7. Kennedy, J. (2002). *Learner autonomy: a realistic proposition for Turkish students. Global Problems and Local Solutions: Proceedings of ELT Conference*. İstanbul, Işık University, pp. 118-122.
8. Little, D. (2015). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (Accessed 28 March 2021).
9. Onions, C.T. (1944). *Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford, Oxford University Press Oubl., 3804 p.
10. Tamer, O. (2013). *Students' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language*. Master's thesis, University of Sunderland, Indiana University. 81 p.
11. Trim, J. (1977). *Some possibilities and limitations of learner autonomy. Self-directed learning and autonomy: Proceedings of a seminar held at Cambridge University*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-11.

FOREIGN EXPERIENCE OF LINGUISTIC SELF-EDUCATION (SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY)

Oleksandr L. Shums'kyi, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Law, Psychology and Modern European Languages Department at Kharkiv Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Ukraine.

E-mail: oLL123@meta.ua

ORCID ID: 0000-0002-9498-7509

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-12

Key words: linguistic self-education, foreign languages, foreign language training, methods of language self-instruction, autonomous learning.

The paper provides a retrospective analysis of foreign experience of linguistic self-education in the second half of the 20th century. It is shown that reaching the current level of students' training for life-long linguistic self-education requires understanding of socio-historical, pedagogical and practical experience, which reveals the logic of development and formation of linguistic self-education as an educational phenomenon, as well as determinants and factors which have been influencing this development.

Having studied a wide range of sources, we can state that the issues concerning self-education have always been topical problems of scientific knowledge. However, for many centuries in the world pedagogical theory and practice linguistic self-education as such was not regarded as a separate pedagogical phenomenon, but instead, it was only the applied and general educational value of learning foreign languages which was taken into consideration.

We have defined that the essence and forms of linguistic self-education depending on historical, economic, political and social factors changed in different years and determined both by the logic of educational development in general and the needs of the society as whole as well as certain individuals to master foreign languages.

The period from the middle of the 20th to the beginning of the 21st century became a revolutionary stage in the development of the theory and practice of foreign language self-education. We found that the impetus for the intensive development of a methodology for adults' self-instruction in foreign languages was the historic events of World War II. The method of "on-the-spot linguistic analysis" was introduced. This method became the basis for special research on autonomous learning of foreign languages by adults, and later – for linguistic self-education. In the 50-60s of the 20th century, foreign language and socio-cultural training was first recognized at the international legislative level. Audiolingual and audiovisual methods became widespread back then. In the 70s and 80s of the 20th century, theoretical developments and practical experience in the field of independent study of foreign languages, as well as singling out the concept of "autonomous learning" as a separate pedagogical category became a driving force for the formation and development of linguistic self-education.

Since the 80s of the 20th century, along with the theoretical developments, the practice of foreign language self-education has been actively developing and improving. In the present-day system of higher education in Western countries, self-educational activities in learning foreign languages are equated to traditional organizational forms of educational activities. At the beginning of the 21st century, the innovative methods of self-instruction of foreign languages are gradually being introduced into the educational process at a number of European universities.

Thus, having implemented the retrospective analysis of foreign experience in foreign language self-education we can conclude that in the second half of the 20th century important prerequisites were created for distinguishing the concept of linguistic self-education into a separate category of language didactics and a specific type of educational activities.

Одержано 2.02.2021.

УДК 374:613.8

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-13

Т.І. ЮСИПІВА,

*кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізіології та інтродукції рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

М.О. МІНЯЙЛО,

*магістр ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» Дніпровського
національного університету імені Олеся Гончара, методист районного Центру
позашкільної освіти, керівник гуртка еколого-натуралістичного напрямку*

Г.І. М'ЯСОЇД,

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та іншомовної підготовки Університету імені
Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З БІОЛОГІЇ ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Вивчено можливості позашкільної освіти у формуванні предметних компетентностей з біології та здоров'я людини в учнів базової середньої школи. Виявлено особливості позашкільної освіти та їхню роль в еколого-натуралістичному вихованні учнів. Досліджено педагогічний досвід створення позашкільних гуртків з біології, екології та здоров'я людини у Новомосковському районі Дніпропетровської області. Здійснено педагогічний експеримент з перевірки ефективності позашкільної освіти у формуванні предметних компетентностей з біології та здоров'я людини в учнів базової середньої школи. Показано, що передбачене Навчальною програмою «Юні охоронці природи» навчальне навантаження для вивчення розділу «Природні ресурси України. Рослинний світ та його охорона» (60 год) дає можливість детально розглянути такі теми, які за програмою курсу біології для 6-го класу мають недостатню кількість навчальних годин. У процесі навчання використовувалися різні методи навчання та учіння, переважали практичні методи та практичний досвід. Екскурсії є основною формою навчання для вивчення місцевих природних заповідників у Новомосковському районі Дніпропетровської області. Під час екскурсії гуртківці дізналися про географію, ґрунти, флору та фауну навколишнього середовища, зміцнювали своє здоров'я та усвідомлювали необхідність підтримувати фізичну форму та здоров'я і берегти природу. Члени гуртка також брали участь у низці конкурсів, спрямованих на розвиток екологічного мислення, збереження природи, творчості та формування основних компетентностей у галузі біології, екології та здоров'я людини.

Встановлено, що розроблений комплекс навчальних занять підвищує ефективність формування біологічної компетентності та її складових (логіко-змістової, пізнавальної, операційної, дослідницької) у членів гуртка «Юні охоронці природи», задоволеність дітей формами організації занять і методами навчання та зацікавленість гуртківців в набутті знань з біології і екології, які їм надаються в Центрі позашкільної освіти.

Ключові слова: предметні компетентності з біології та здоров'я людини, позашкільна освіта, гурток, учні базової середньої школи, ефективність освіти, рівень сформованості компетентностей, екологічна стежка, туризм, взаємодія еколого-натуралістичного гуртка та кафедри туризму університету.

Постановка проблеми. У допрофільному і профільному навчанні основний акцент робиться на формуванні компетентностей шляхом компетентнісного підходу, дослідженню якого присвячено достатню кількість праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Вивчаючи цю наукову проблему, О.І. Пометун наголошує, що при компетентнісному підході освітній процес спрямовується на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості та розглядає предметні компетентності з кожного окремого предмета як складову системи компетентностей разом з ключовими, тобто міжпредметними і надпредметними, та загальногалузевими компетентностями [6]. У наших попередніх дослідженнях [5] розглядалися міжнародні рамкові документи, що спрямовують освітній та виховний процеси на формування життєвих, або глобальних компетентностей, які формують системні знання молоді про навколишній світ, розуміння процесів та факторів впливу на нього та наслідків для планети і людства.

Аналіз останніх досліджень. Біологічна компетентність при навчанні у профільних класах була предметом вивчення дослідниці С.Є. Генкал, яка називає такі її складові: логіко-змістову, операційну, дослідницьку, пізнавальну [1]. Вчений І.І. Коновальчук зазначає, що екологічна компетентність забезпечує здатність людини свідомо будувати свої стосунки з природою, узгоджувати власні життєві потреби з потребами суспільства і можливостями навколишнього середовища, жити в гармонії з природою, усвідомлювати відповідальність за вплив на довкілля та наслідки своїх дій [2].

Підтримує цю думку і дослідниця Т.Г. Шаповалова, яка наголошує, що «обов'язковою умовою повноцінного навчально-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі еколого-натуралістичного профілю, який спрямований на пізнання закономірностей існування здорової особистості, її взаємозв'язок з навколишнім середовищем, факторів, що сприяють формуванню, збереженню та зміцненню здоров'я гуртківця, є набуття здоров'язбережувальної компетентності», та зазначає, що така компетентність є необхідною складовою професійної діяльності керівника гуртка та здорового довкілля, формування еколого-валеологічної культури гуртківця [9]. Досліджуючи навчання у формі роботи гуртка, дослідниця визначає здоров'язбережувальну компетентність гуртківця позашкільного навчального закладу як інтегративну якість особистості дитини, що складається із сукупності знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотивацій та потреб, які спонукають до дотримання здорового способу життя та збереження навколишнього середовища. Позитивний вплив позакласної роботи на вивчення біології відзначають і закордонні дослідники [11], вивчаючи також соціально-демографічні аспекти залученості школярів до позакласних та волонтерських видів діяльності та їх зв'язок з формуванням компетентностей у природничих науках.

Введення практичної складової предметних компетентностей з біології, екології та здоров'я людини в систему позашкільної освіти дасть змогу учням долати труднощі, пов'язані із застосуванням набутих теоретичних знань для розв'язання конкретних практичних ситуацій [8, с. 119]: «головною перевагою організації позашкільних форм практичної діяльності учнів можна вважати розширення безпосередніх контактів з природою та можливість побачити результати своєї роботи». Роль гуртків еколого-натуралістичного напрямку і полягає в тому, щоб сприяти участі вихованців у природоохоронній діяльності, якот: збереженні зелених зон міст, висадці дерев і догляду за насадженнями, створенні екологічних стежок тощо.

Попри глибоке вивчення питань запровадження компетентнісного підходу до вивчення біології, формування екологічної та здоров'язбережувальної компетентностей, залишається мало дослідженим питання щодо ролі позашкільних освітніх закладів у формуванні комплексної предметної компетентності з біології та здоров'я людини. **Метою** нашого дослідження є вивчення можливостей позашкільної освіти у формуванні предметних компетентностей з біології та здоров'я людини в учнів базової середньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна частина дослідження була проведена в Комунальному закладі позашкільної освіти «Центр позашкільної освіти» Новомосковського району Дніпропетровської області в рамках виконання кваліфікаційної роботи керівником гуртка М.О. Міняйло (2020–2021). Логіка проведення педагогічного експерименту включала три етапи: перший діагностичний зріз для визначення рівня сформо-

ваності предметних компетентностей з біології та здоров'я людини у членів гуртка «Юні охоронці природи»; навчально-виховну роботу з гуртківцями за календарно-тематичним планом роботи гуртка; контрольний зріз для вивчення рівня сформованості предметних компетентностей з біології, екології та здоров'я людини у вихованців гуртка «Юні охоронці природи».

Експериментом було охоплено змішану групу (15 дітей) учнів 6–7-х класів смт. Губини-ха Новомосковського району Дніпропетровської області, які є членами гуртка «Юні охоронці природи» при КЗПО «Центр позашкільної освіти». Програма гуртка «Юні охоронці природи» рекомендована науково-методичною комісією з питань позашкільної освіти Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України [4].

Аналіз результатів тестування членів гуртка «Юні охоронці природи» на констатувальному етапі педагогічного експерименту (рис. 1) показав, що 1 гуртківець (6,7% від усіх дітей) має низький рівень сформованості компетентності з біології та здоров'я людини, середній та достатній рівні – по 6 членів гуртка (40,0%) і 2 члени гуртка (13,3%) показали високий рівень сформованості предметної компетентності з біології та здоров'я людини.

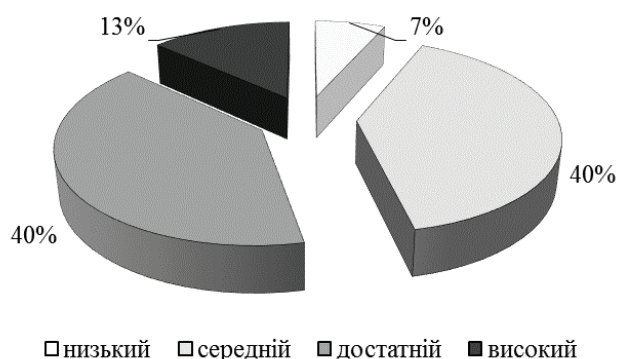


Рис. 1. Рівні сформованості предметних компетентностей з біології та здоров'я людини членів гуртка «Юні охоронці природи» за результатами констатувального педагогічного експерименту, %

Формувальний експеримент проводили безпосередньо під час занять гуртка «Юні охоронці природи». За проміжок часу жовтень – грудень 2020 р. згідно з програмним навантаженням проведено 61 заняття. За цей період розглянуто, вивчено та досліджено 3 розділи календарно-тематичного плану, такі як: «Історія охорони природи в Україні», «Фізико-географічні особливості рідного краю» та «Природні ресурси України. Рослинний світ та його охорона». Слід зазначити, що на вивчення розділу «Природні ресурси України. Рослинний світ та його охорона» відведено 60 год, що дає можливість детально розглянути теми, які за програмою курсу біології для 6-го класу мають недостатнє навчальне навантаження. На відміну від програми основної школи, 6 год присвячено вивченню рослин, що мають радіопротекторну й антиоксидантну дію, лікарських і отруйних рослин, засобам першої допомоги у разі отруєння рослинами чи їх сировиною. Це дуже важливий навчальний матеріал для формування предметних компетентностей у сфері здоров'я людини.

Основними видами гурткової роботи є виконання різних видів практичних завдань, що зумовило вибір активних методів навчання.

Екскурсії є потужним засобом навчання та виховання, який повною мірою використано під час роботи гуртка «Юні охоронці природи» відповідно до вимог, визначених Програмою. Розглянемо, які організаційні форми роботи, методи навчання та учіння використовуються під час екскурсії на прикладі.

У межах вивчення теми 1 учні ознайомлюються з правилами техніки безпеки при роботі під час проведення походів, екскурсій, в природі, передбачено перші ознайомлювальні екскурсії – на земельну ділянку, в теплицю тощо. У межах вивчення теми 2 «Історія охорони природи в Україні» перед проведенням практичних робіт вихованці ознайомилися,

зокрема, з місцевими природними заповідниками, опрацювавши карту Новомосковського району (рис. 2) та роботу «Природно-заповідний фонд Дніпропетровської області» [7]. Подаємо фрагмент роботи на етапі підготовки до екскурсії.

Керівник гуртка: Діти, сьогодні ми ознайомимося з об'єктами охоронної природної спадщини нашого району. Давайте поглянемо на карту району, на позначення цих об'єктів. Як бачите, їх у нас немало, і ми спробуємо дослідити деякі з них. Давайте в групах опрацюємо довідник, який ви всі отримали, і знайдемо інформацію про об'єкти, розташовані на мапі.

Вихованці гуртка умовно перемальовують мапу району в зошит, працюють в малих групах, виписують інформацію в зошит. По завершенні пошукової роботи групи презентують результати пошуку, зазначаючи ці місця на мапі. Після відповідей груп керівник гуртка просить конкретизувати об'єкти, що розташовані на території Губиниської селищної ради. Вихованці гуртка аналізують інформацію, дають відповідь, керівник гуртка її доповнює.

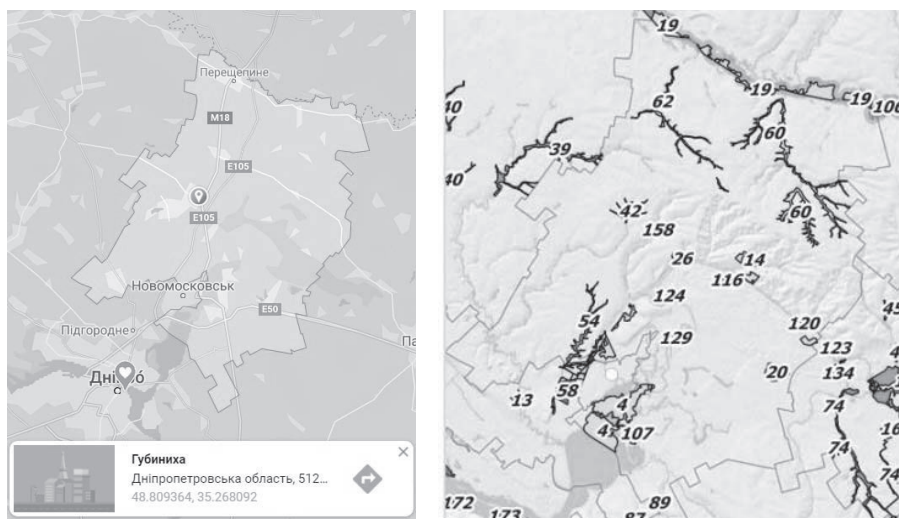


Рис. 2. Карта Новомосковського району Дніпропетровської області:
ліворуч – чітко окреслені межі району (джерело: Google Maps),
праворуч – карта району з позначеними об'єктами охоронної природної спадщини [7]

Орієнтовна відповідь: Найближчий об'єкт природоохоронної спадщини – ландшафтний заказник місцевого значення «Витоки річки Губинихи». Площа 117,0 га, розташований біля с. Губиниха. Створено Рішенням Дніпропетровської облради від 03.02.2012 №247-11/VI. Інший об'єкт – на території села Євецько-Миколаївка, що належить до селищної громади Губинихи і розташований за 2 км від правого берега річки Самара. По селу протікає пересихаючий струмок з загатою. До села примикає лісовий масив (акація, в'яз). Це – ландшафтний заказник загальнодержавного значення «Балка Бандурка», площею 125,0 га, створено Постановою Ради Міністрів УРСР від 28.10.1974 № 500.

Керівник гуртка: Отже, наші найближчі екскурсії будуть проходити тут. Давайте поглянемо, де розташовані ці об'єкти (керівник гуртка демонструє збільшену карту на екрані). Потім керівник групи проводить екскурсію, покроково пояснюючи особливості географічного розташування, біогеоценозів, ґрунтів, флори та фауни, спираючись на наукові джерела та розвідки [5; 7; 10; 11]. У процесі екскурсії вихованці гуртка навчаються, спостерігають, досліджують та відпочивають.

Отже, головна мета науково-пізнавальних екскурсій у природу – навчальна, розвиваюча і виховна, полягає у формуванні предметних компетентностей, а саме: встановленні зв'язків між різними явищами у комплексі, визначення залежності живих організмів від ґрунту, зміни кліматичних умов, антропогенних факторів. Учні зазнають виховного впливу, в них формується екологічне мислення, природозбережувальні навички, оскільки еколо-

гічне виховання тісно пов'язане з природоохоронною діяльністю. Під час екскурсій наприкінці жовтня та в листопаді на ділянках біля школи, природоохоронних об'єктах учні дізналися про рослини: дуб, клен польовий, білу акацію, вербу, горобину; плодові види рослин; тварин: вовка, зайця, лисицю; ластівку, горобця, шпака, на водоймі у с. Губиниха спостерігали лебедів.

Під час екскурсій доцільно проводити короткострокові та довгострокові *фенологічні спостереження*. Такі спостереження проводяться гуртківцями в межах роботи міжнародної науково-освітньої програми GLOBE [3], що зазначено у Програмі. Під час фенологічних спостережень, що не потребують складного обладнання і доступні вихованцям будь-якого віку, учні вивчають закономірності сезонного розвитку природи. Під час виїзду на об'єкт «Балка Бандурка» проводилися, зокрема, і фенологічні дослідження. Наприклад, під час екскурсій було використано карту для спостережень за сезонними змінами дубу, що росте у заповідній зоні [3]. **Учні отримали такий довідник-путівник, і, оскільки це був сезон падолисту – кінець жовтня, а також кінець листопада, могли спостерігати за цим явищем та порівнювати його з нормованими сезонними змінами, порівнюючи їх з GLOBE-таблицею кольорів.**

Таким чином, під час екскурсій у природу, на етапах підготовки – актуалізації знань, вивчення довідникових матеріалів індивідуально та в групах, під час проведення екскурсій, та на етапі узагальнення та систематизації знань **формується ціла низка предметних компетентностей: знань, навичок, ціннісних ставлень, екологічне мислення.**

Іншим цікавим практичним видом діяльності гуртківців є *участь* у районних та обласних *еколого-натуралістичних конкурсах*. Так, у період з жовтня по листопад 2020 р., вихованці взяли участь у трьох заходах: районному етапі Всеукраїнської акції «Годівничка», обласному етапі Конкурсу в номінації «Стилізована ялинка», Всеукраїнському конкурсі-виставці «Новорічна композиція», кожен з яких мав свою мету та сприяв формуванню предметних компетентностей з біології та здоров'я людини.

Крім цих методів організації науково-виховної роботи, гуртківці готують проекти, працюють з візуальними матеріалами та залучені до інших видів навчання та учіння, спрямованих на формування предметних компетентностей з біології, екології та здоров'я людини. У перспективах роботи гуртка – розробка екологічної стежки у найближчому природоохоронному об'єкті, що належить до селищної ради Губиниха Новомосковського району Дніпропетровської обл. – ландшафтному заказнику **«Витоки річки Губинихи»**.

Результати формувального експерименту перевіряли шляхом проведення контрольного тестування членів гуртка «Юні охоронці природи» 1-го року навчання. Аналіз результатів тестування на контрольному етапі педагогічного експерименту (рис. 3) показав, що 3 гуртківці, тобто 20,0% мають достатній, а 80,0%, тобто 12 гуртківців – високий рівень сформованості предметної компетентності з біології та здоров'я людини.

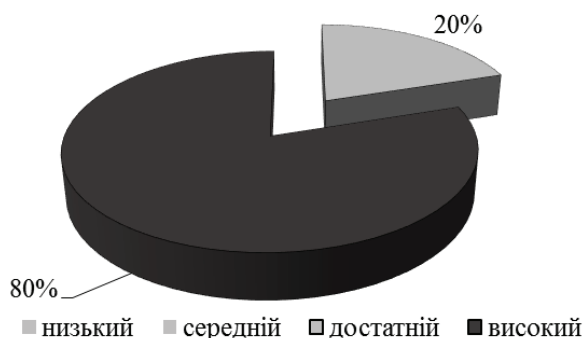


Рис. 3. Рівні сформованості предметних компетентностей з біології та здоров'я людини вихованців гуртка «Юні охоронці природи» за результатами другого контрольного тестування, %

Аналіз рівнів сформованості біологічної компетентності гуртківців за результатами констатувального та формувального експериментів (рис. 4) свідчить, що цей показник істотно підвищився в учнів, які до занять у гуртку мали середній і достатній рівні предметної компетентності з біології та здоров'я людини (на 20,9–44,8%). Суттєвіше цей параметр збільшився в учня, що мав низький рівень сформованості з біології та здоров'я людини (на 67,7%). У гуртківців, які за результатами констатувального експерименту вже мали високий рівень досліджуваного показника, він ще збільшився після навчання дітей у складі гуртка на 9,8–12,6%.

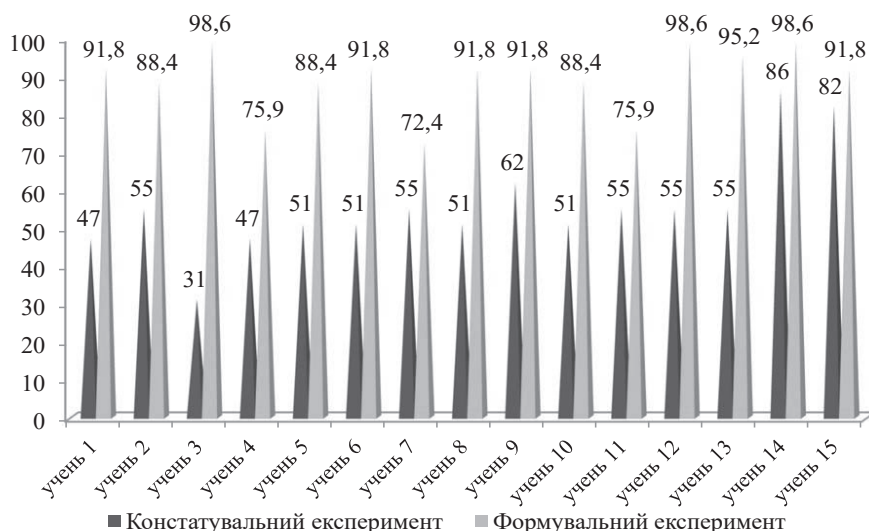


Рис. 4. Рівні сформованості предметних компетентностей з біології та здоров'я людини гуртківців за результатами констатувального та формувального експериментів, %

Таким чином, провівши повторний моніторинг знань гуртківців з біології, екології та здоров'я людини, перевіряючи їхні вміння застосовувати ці знання для розв'язання тестових завдань, порівнявши результати тестування під час проведення констатувального та формувального експериментів, можна стверджувати, що позашкільна освіта, зокрема еколого-натуралістичного напрямку, безпосередньо впливає на формування біологічної компетентності здобувачів освіти. Рівень предметної компетентності з біології, екології та здоров'я людини в групі «Юні охоронці природи» збільшився в 1,6 раза – з 55,6 до 89,3%, що говорить про те, що діти дійсно задоволені формами організації занять та методами навчання, а головне – зацікавлені в одержанні знань з біології і екології, які їм надаються в Центрі позашкільної освіти.

Проведене дослідження дозволяє дійти **висновку** про те, навчальні заняття, проведені з членами гуртка, істотно підвищили рівень їх біологічної компетентності. Дітей з низьким і середнім рівнями сформованості предметних компетентностей з біології, екології та здоров'я людини наприкінці формувального експерименту не виявлено. Натомість більшість гуртківців мають високі значення досліджуваного показника. Отже, позашкільна освіта є дуже ефективною для формування предметних компетентностей з біології, екології та здоров'я людини в учнів базової середньої освіти, та істотно доповнює основну програму з біології базової школи.

До перспектив дослідження відносимо розробку та створення гуртківцями екологічних стежок на території Новомосковського району, який надзвичайно багатий на наявність об'єктів природоохоронної спадщини – така робота може не тільки формувати предметні компетентності, а й цінності, любов до рідного краю, прагнення зберегти цілісність природи, і буде виконувати здоров'язбережувальну функцію. З метою поглиблення наукової та методичної роботи гуртка еколого-натуралістичного профілю й використання багатой природної спадщини Новомосковського району Дніпропетровської області доцільно розпочати тісну співпрацю між гуртком «Юні охоронці природи» та профільною кафедрою з підготовки менеджерів туризму Університету імені Альфреда Нобеля.

Список використаної літератури

1. Генкал С.Е. Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 127–135.
2. Коновальчук І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 20–24.
3. Міжнародна науково-освітня програма GLOBE. URL: <https://nenc.gov.ua/globe/> (дата звернення 15.11.2020).
4. Навчальні програми з позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку: еколого-біологічний профіль: у 2 ч. (рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист МОН від 11.06.2018 № 1/11-6201) / заг. ред. В.В. Вербицького. Київ, 2018. 313 с.
5. М'ясоїд Г.І., Юсипів Т.І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «іноземна мова» та «біологія»). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 29–35. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-4
6. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. Січень. С. 65–69.
7. Природно-заповідний фонд Дніпропетровської області: довідник / упоряд. Вадим Манюк, Володимир Манюк. Вид 2-ге, зі змінами та доповненнями. Дніпро, 2017. 118 с.
8. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей: монографія / за ред. В.В. Мачуського. Харків: Мадрид, 2015. 330 с.
9. Шаповалова Т.Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів через здоров'язбережувальні освітні технології. URL: <http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/878> (дата звернення 19.11.2020).
10. Danhui Zhang & Xing Tang. The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education*. 2017. № 39:10. С. 1381–1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797
11. Yusyypiva T., Miasoid H. The state of bio-ecological characteristics of the one-year shoot of Robinia pseudoacacia L. under the conditions of industrial pollution. *Ekológia (Bratislava)*. 2019. Vol. 38. № 3. P. 340–352. URL: https://www.researchgate.net/publication/335733039_The_state_of_bio-ecological_characteristics_of_the_one-year_shoots_of_Robinia_pseudoacacia_L_Under_the_conditions_of_industrial_pollution (accessed Dec. 11 2020). DOI:10.2478/eko-2019-0019

References

1. Henkal, S.E. (2013). *Formuvannia predmetnoi kompetentnosti v uchniv profilnykh klasiv na urokakh biolohii* [Formation of subject competence in students of profile classes in biology lessons]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 4 (30), pp. 127-135. (In Ukrainian).
2. Konoval'chuk, I. (2016). *Teoretychni i tekhnolohichni aspekty formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv* [Theoretical and technological aspects of the formation of ecological competence of junior schoolchildren]. *Molod i rynek* [Youth and Market], no. 5 (136), pp. 20-24. (In Ukrainian).
3. *Mizhnarodna naukovo-osvitnia prohrama GLOBE* [International scientific and educational program GLOBE]. Available at: <https://nenc.gov.ua/globe/> (Accessed 05 November 2020). (In Ukrainian).
4. Verbytsky V.V. (Ed.). (2018). *Navchalni prohramy z pozashkilnoi osvity ekoloho-naturalistichnoho napriamu: ekoloho-biolohichni profil* [Curricula for extracurricular education of ecological and naturalistic direction: ecological and biological profile]. Kyiv, 313 p. (In Ukrainian).
5. Miasoid, H.I. & Yusyypiva, T.I. (2019). *Formuvannia zhyttievykh kompetentnostei u zviazku iz zasvoienniam tsilei staloho rozvytku u protsesi intehrovanoho navchannia u serednii ta vyshchii shkolakh (na prykladi dystsyplin «inozemna mova» ta «biolohiia»)* [Forming life competencies

and ensuring the acquisition of sustainable development goals in the process of integrated learning in secondary and higher education (with the example of courses "Foreign Language" and "Biology"). *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (17), pp. 29-35. DOI:10.32342/2522-4115-2019-1-17-4. (In Ukrainian).

6. Pometun, O.I. (2005). *Kompetentnisnyi pidkhid - naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity* [Competence approach - the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna shkola* [Native school]. Jan., pp. 65-69. (In Ukrainian).

7. Maniuk V. & Maniuk V. (Eds.). (2017). *Pryrodno-zapovidnyi fond Dnipropetrovskoi oblasti* [Natural reserve fund of Dnipropetrovsk region]. Dnipro, 118 p. (In Ukrainian).

8. Machuskyi V.V. (Ed.) (2015). *Formuvannia u vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv bazovykh kompetentnosti* [Formation of basic competencies in pupils of out-of-school educational institutions]. Kharkiv, Madryd Publ., 330 p. (In Ukrainian).

9. Shapovalova, T.H. *Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv cherez zdoroviazberezhualni osvitni tekhnolohii* [Formation of health-preserving competence of pupils of out-of-school educational institutions through health-preserving educational technologies]. Available at: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/878> (Accessed 19 November 2020). (In Ukrainian).

10. Zhang, D. & Tang, X. (2017). The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education*, no. 39:10, pp. 1381-1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797

11. Yusyypiva, T. & Miasoid, H. (2019). The state of bio-ecological characteristics of the one-year shoot of Robinia pseudoacacia L. under the conditions of industrial pollution. *Ekolohiia (Bratislava)*, vol. 38, no. 3, pp. 340-352. Available at: https://www.researchgate.net/publication/335733039_The_state_of_bio-ecological_characteristics_of_the_one-year_shoots_of_Robinia_pseudoacacia_L_Under_the_conditions_of_industrial_pollution (Accessed 11 December 2020).

THE EFFECTIVENESS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES IN BIOLOGY AND HUMAN HEALTH IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Tetiana I. Yusyypiva, PhD, Associate Professor, the Department of Physiology and Introduction of Plants, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine.

E-mail: JusyypivaTatjana@i.ua

ORCID ID: 0000-0001-5865-9500

Maryna O. Miniajlo, Master degree student in the programme 'Secondary Education (Biology and Human Health)', Oles Honchar Dnipro National University, Methodist of the District Centre for Extracurricular Education, Head of the Circle of Ecological and Naturalistic Direction, Ukraine.

E-mail: marinamenyailo@ukr.net

Halyna I. Miasoid, PhD, Associate Professor, Head off the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: galyna.miasoid@duan.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7535>

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-13

Key words: subject competences in Biology and Human Health, out-of-school education, society, secondary school students, efficiency of education, level of competence formation, educational trail, tourism, interaction of Ecological-Naturalistic Society and the Department of Tourism of the University.

The possibilities of out-of-school education in the formation of subject competencies in Biology and Human Health in secondary school students have been studied. Peculiarities of out-of-school education and their role in ecological-naturalistic education of students are revealed. The pedagogical experience of creating out-of-school circles on Biology, Ecology and Human Health in Novomoskovsk district of Dnipropetrovsk region is investigated. A pedagogical experiment was conducted to test the effectiveness of extracurricular education in the formation of subject competencies in Biology and Human Health in

secondary school students who additionally attend the society 'Young Nature Conservationists'. It is shown that the training load provided by the Curriculum 'Young Nature Conservationists' for the study of the section 'Natural resources of Ukraine. The flora and its protection' (60 hours) offers an opportunity to consider in detail such topics that according to the programme of the Biology course for the 6th grade at the secondary school have an insufficient number of learning hours.

In the process of learning different methods of teaching and learning were used, practical methods and hands-on experience were prevailing. Thus, excursions are the major learning forms to study the local nature reservation areas in Novomoskovsk district of Dnipropetrovsk region. During the excursion the members of the society were learning about the geography, soils, flora and fauna of their environment, were strengthening their health, and became aware of the necessity to keep fit and healthy and preserve nature.

The members of the society 'Young Nature Conservationists' also participated in a range of contests aimed at developing ecological thinking, preserving nature, creativity and forming major competences in Biology, Ecology and Human health.

It is established that the developed set of educational classes increases the efficiency of formation of competences in Biology and Human Health and their components (logical-semantic, cognitive, operational, research) of members of the group 'Young Nature Conservationists', increases children's satisfaction with the forms of teaching and teaching methods, and ensures students' interest in biology and ecology studied by them at the Centre for Extracurricular Education.

Одержано 20.01.2021.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14

Л.М. ПОТАПЮК,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету*

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПРОСТОРІ

Досліджено питання організації інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. З'ясовується, що рівень розвитку цивілізації суспільства залежить від його ставлення до людини як найвищої цінності і вимагає поваги, толерантності, доброзичливого ставлення до всіх, а особливо до людей з інвалідністю. Зазначається, що впровадження інклюзії в Україні здійснюється на підставі міжнародних стандартів та загальних цінностей.

Акцентовується увага на дитиноцентристській системі освіти, в якій домінує цілісний підхід, що відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини та передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Основними умовами формування стратегії від інституціалізації до інклюзії є: забезпечення можливості вибору закладу освіти та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення їх соціально-педагогічного захисту, визнання прав і свобод; інклюзивна компетентність науково-педагогічних працівників і здобувачів.

Зазначається, що в основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогу в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень.

Виділено основні компоненти підготовки викладачів, які необхідні для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами (мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний). Аналізуються принципи забезпечення ефективності організації корекційно-розвивальної роботи педагогічними працівниками (системності корекційних, профілактичних, розвивальних завдань; єдності діагностики та корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення найближчого соціального оточення).

Виокремлено проблеми, які виникають під час організації інклюзивного навчання та його супроводу. Пропонується система профілактичних заходів, які сприяють підвищенню ефективності корекційної роботи під час організації інклюзивної освіти в закладах вищої освіти.

Доведено, що інклюзивна модель освітнього простору передбачає комплексний підхід, який включає в себе систему освітніх послуг (адаптацію навчальних програм та планів, фізичного середовища, методів і форм, використання існуючих у громаді ресурсів, залучення батьків); співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг особам з особливими освітніми потребами; створення комфортного освітнього середовища.

Зроблено висновок, що основною ідеєю в інклюзивному підході є те, що не особистість має підлаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних відносин, а суспільство має створити належні умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, заклади вищої освіти, здобувачі освіти, особи з особливими освітніми потребами, інклюзивна компетентність, інклюзивна модель.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Рівень розвитку цивілізації будь-якого суспільства в першу чергу залежить від його ставлення до людини як найвищої цінності і вимагає поваги, толерантності, доброзичливого ставлення до всіх, насамперед до тих, хто має особливі потреби. Тому одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Головною метою розвитку суспільства XXI ст. має бути «створення суспільства для всіх». Саме такий цілеспрямований підхід допоможе українському соціуму належним чином сприймати людей з ООП.

Сьогодні інклюзивна освіта набуває широкої популярності та потужної підтримки як в усьому світі, так і в Україні. Зокрема впровадження інклюзії демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти та загальні цінності з метою створення системи допомоги особам з особливими можливостями, забезпечення для них рівних прав і можливостей, визнання цінності кожної особистості на засадах взаєморозуміння, поваги та гуманності. Саме ці зміни констатують про те, що розширення розуміння поняття інклюзії на теренах освітнього простору свідчить про серйозні соціальні зрушення, а проблема інклюзивної освіти набуває все більшої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку теорії і практики вітчизняної інклюзії на основі вивчення зарубіжного досвіду знайшла відображення в наукових доробках як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, що зумовило появу численних публікацій за зазначеною тематикою.

Так, зарубіжні науковці Т. Бут, D. Armstrong, F. Armstrong, H.M. Levin, D. Mitchel, D.L. Ryndak, A.D. Sander, A.D. Treherne, L. Jackson досліджують проблему визначення сутності поняття «інклюзивна освіта». У працях відомих учених Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, В. Тарасун, М. Ярмаченка та інших досліджується проблема розвитку системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробки методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей, ролі корекційного виховання у підготовці дошкільного навчання. Вітчизняні науковці В. Бондар, О. Волошина, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, Т. Черняєва та інші досліджують основні аспекти інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад, їх реабілітації і соціалізації до суспільних норм.

Проблеми виокремлення основних груп дітей, які потребують створення специфічних умов для реабілітації та соціальної адаптації, вивчали І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, Є. Мاستюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко. Основні аспекти змісту, особливостей навчання та підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями розглядали Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ванова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун та ін.

Теоретичні, методичні та організаційно-педагогічні аспекти інклюзивної освіти аналізували у своїх наукових доробках О. Акімова, Е. Данілавичюте, Д. Деппелер, Е. Кутепова, Т. Лорман, Д. Лупарт, І. Луценко та ін. І. Іванова, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонов, Л. Марченко, Р. Овчарова досліджували основні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями. Концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в систему вищої освіти України та особливості супроводу навчання студентів з особливими потребами обґрунтовано у наукових доробках В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, К. Кальченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, В. Синьова, Н. Софій, П. Таланчука та ін.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, проблеми інклюзивної освіти потребують подальшої розробки з огляду на їх актуальність. Актуальність проблеми пов'язана також з наростаючою тенденцією збільшення інвалідності серед дітей і молоді.

Метою статті є обґрунтування теоретичних положень організації та визначення основних шляхів поширення інклюзивної освіти у вітчизняній освітній системі.

Виклад основного матеріалу. Економічне реформування зумовлює визначення нових стратегічних цілей, зокрема забезпечення рівних можливостей для одержання освіти і подальшої активної участі всіх громадян у житті суспільства. На перший план виходить дитиноцентристська система освіти, в якій домінують орієнтація на інтереси дитини, задово-

лення її потреб. Такий цілісний підхід відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти, розвиток різнобічної підтримки і включення у суспільство.

Основною ідеєю в інклюзивному підході є те, що не особистість має підлаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних відносин, а навпаки – суспільство має створити належні умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Основна увага цієї моделі суспільних відносин звернена на автономність усіх людей, їхню участь у суспільній діяльності та соціальних зв'язках. А отже, інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання базується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення [5, с. 27].

Аналіз опрацьованих наукових джерел показує, що спільними для всіх визначень науковців щодо поняття інклюзивної освіти є такі положення:

- в основі інклюзивної освіти – підхід, що базується на дотриманні права на освіту для всіх дітей, у тому числі дітей із соціально вразливих груп (дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей-сиріт тощо);
- позитивне сприйняття багатоманітності – сприйняття індивідуальних відмінностей учнів як корисного ресурсу, а не проблеми;
- максимально значуща участь в освітньому процесі, а не тільки фізична присутність у класі / групі;
- виявлення й усунення бар'єрів (фізичних, інформаційних, інституційних і негативного / упередженого ставлення) [8].

Науковці стверджують, що шляхами успішної соціалізації дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання виступають: максимально раннє діагностування психофізичних проблем дитини; активність батьків як членів навчальної команди; забезпечення теоретико-методичної підготовки вчителів для роботи з особливими дітьми; створення та реалізація системи співпраці та взаєморозуміння сім'ї з педагогами особливої дитини; встановлення тісного особисто-професійного контакту асистента особливої дитини з учителями школи; одним з основних напрямів роботи зі шкільним соціумом має бути формування толерантності, визнання особливостей кожної особистості, виховання милосердя та гуманності [7, с. 74].

А отже, в основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію та одночасно створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для всіх учасників навчально-виховного процесу [6].

Варто зазначити, що становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Уперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини (1948) і відображається у всіх міжнародних документах у сфері освіти. Найбільш досконалим і розвинутим законодавством у галузі інклюзивної освіти є законодавство Канади, Кіпру, Данії, ЮАР, Іспанії, Бельгії, Швеції, Великої Британії, США.

В Україні рух зі створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в загальноосвітньому просторі активізувався в 90-х роках ХХ ст. і був ініційований батьками таких дітей та недержавними організаціями. З 1996 р. благодійна організація Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» реалізувала програму «Інклюзивна освіта». У 2001 р. МОН України, Інститут спеціальної педагогіки НАПНУ та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», метою якого була розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей [1].

Після 2010 р., коли було розроблено і затверджено низку нормативно-правових актів, інклюзивна освіта стала підтримуватися законодавчою базою України [1]. Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» має велике значення для впровадження інклюзивного навчання в дошкільних, загальносередніх та вищих закладах [2].

Отже, бачимо значне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти (ЗВО). Зокрема чимало дослідників визначають інклюзивну вищу освіту як інноваційну стратегію від інституціалізації до інклюзії; систему освітніх послуг з обов'язковим поєднанням елементів як спеціальної, так і інклюзивної освіти, в якій домінують орієнтація на інтереси дитини, задоволення її комунікативно-пізнавальних можливостей, соціальна адаптація освітнього простору до потреб осіб з ООП.

Основними умовами формування цієї системи є: забезпечення можливості вибору закладу освіти та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення їх соціально-педагогічного захисту, визнання прав і свобод тощо.

З огляду на це науковці переконують, що в основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо [9, с. 426]. Зазначені принципи допомагають створенню сприятливої соціальної ситуації для розвитку осіб з ООП, забезпеченню рівного доступу до здобуття якісної освіти, засвоєння певних форм соціальної поведінки.

А отже, створення такого інклюзивного освітнього середовища у ЗВО гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи особистості студента, орієнтує на соціально значущі духовні цінності, розвиток різнобічної підтримки щодо визначення її права на одержання рівних з іншими можливостей і активне включення у суспільство. Водночас аналіз наукових досліджень показує, що організація інклюзивного навчання та його супроводу в умовах ЗВО України має чимало серйозних недоліків. Серед них: професійна невідповідність педагогічних кадрів, необхідних для роботи зі студентами з ООП; недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу; низький рівень супроводу «особливих студентів»; недостатнє спеціальне обладнання аудиторій, тренінгових кімнат та облаштування безбар'єрного освітнього середовища ЗВО; недостатній ступінь розвитку нормативно-правової бази, неналежне додаткове фінансування інклюзивних закладів; академічна переважаність навчальних програм, які важко адаптувати до освітніх потреб зазначеної категорії; низький рівень навчально-методичного забезпечення; негативне ставлення батьків повносправних дітей до інклюзивного навчання; відсутність умов для творчого особистісного розвитку студентів з ООП в умовах інклюзії.

Зазначені проблеми значно впливають на ефективність організації інклюзивного навчання у ЗВО і потребують негайного вирішення.

При розв'язанні специфічних завдань у закладі освіти необхідно враховувати певні тісно взаємопов'язані фактори: перегляд змісту і методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах, що передбачають своєрідність реалізації освітньої парадигми, орієнтованої на пізнання і врахування індивідуальних потреб осіб з ООП залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості; необхідність підтримки високого рівня викладання, що зумовлює пошуки «власного стилю» викладання, який має характеризуватися високим професіоналізмом та індивідуальним підходом до кожного студента; використання інтерактивних форм навчання, що дають змогу долучити студентів до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗВО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень [3, с. 8–9].

Зазначене вище переконує в тому, що ще однією з основних умов забезпечення якості освітніх послуг у системі інклюзивної освіти є інклюзивна компетентність як науково-педагогічних працівників, так і здобувачів освіти.

Інклюзивна компетентність викладача визначається як досягнутий рівень сформованості соціально-психологічної складової (сукупність психологічних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, що сприяють активній взаємодії із соціумом, налагодженню контак-

тів з різними групами та індивідами, активну соціальну роль) і спеціальної, що включає мотивацію до роботи в інклюзивному освітньому закладі і володіння спеціальними навичками професійної діяльності [4]. Інклюзивна компетентність студента розуміється як інтегральна особистісна соціально-психологічна характеристика, яка включає в себе сформованість емпатії, готовність до продуктивної співпраці з іншими здобувачами з особливими потребами і володіння навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзивного середовища [4].

Підготовка педагогічних кадрів, яка необхідна для роботи зі студентами з ООП, передбачає наявність певних компонентів готовності до інклюзивної освіти. Серед них варто виділити мотиваційний (сукупність стійких мотивів в умовах інклюзивної освіти, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття вихованців з порушеннями психофізичного розвитку); когнітивний (система знань і уявлень про особливості психофізичного розвитку та побудови на цій основі педагогічного процесу); креативний (креативність педагога сприяє створенню нових матеріально-духовних цінностей і розвитку творчого потенціалу осіб з ООП) та діяльнісний (включає в себе способи і прийоми реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з цією категорією осіб, формування у педагогів відповідних професійних компетенцій) компоненти.

Комплексне застосування зазначених вище компонентів дасть можливість моделювати таке освітнє середовище, яке створить належні умови для задоволення особливих потреб кожної особистості з метою її успішного розвитку та самореалізації в житті; вдосконалення змісту й методики реалізації складових педагогічного процесу; подолання усталених негативних соціальних стереотипів та упередженого ставлення до осіб з ООП; трансформації державної соціальної політики щодо визнання її прав і свобод; створення і розширення системи освітньої і професійно-трудової підготовки осіб з ООП в державні й недержавні структури.

З огляду на це бачимо, що визначальними умовами реалізації інклюзивного навчання у ЗВО є: особистісно-діяльнісний підхід до навчання; корекційно-розвивальне навчання, спрямоване на засвоєння змісту освіти; оптимізація соціальної ситуації розвитку; орієнтація на антропологічну концепцію освітніх послуг, що надаються в академічному середовищі.

Для забезпечення ефективності організації корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища науково-педагогічним працівникам варто дотримуватися певних принципів, серед яких:

- принцип системності корекційних, профілактичних, розвивальних завдань [11];
- принцип єдності діагностики та корекції;
- принцип корекції;
- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів;
- принцип комплексності методів психологічного впливу;
- принцип активного залучення найближчого соціального оточення.

Оскільки ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди, для педагогічних працівників необхідно систематично проводити спеціальні курси підвищення кваліфікації; для батьків та педагогічних працівників – консультування щодо порядку організації інклюзивного навчання, семінари зі спеціалістами відділів освіти, методичних кабінетів, інклюзивно-ресурсних центрів; для закладів освіти – забезпечувати спеціальними навчально-методичними посібниками, активізувати у закладі освіти діяльність служби «Телефон довіри», у своїй діяльності педагогам застосовувати різноманітні методи і методики, які можуть застерегти осіб з ООП від негативних станів, моделювати позитивно-емоційний стан, формувати адекватну міжособистісну поведінку та самооцінку, розвивати компетентності зі спеціальної педагогіки та психології в роботі з особами з ООП, здійснювати систематичну інформаційно-просвітницьку роботу з іншими здобувачами та педагогічними працівниками щодо особливостей осіб з ООП і формування адекватного ставлення до них.

Важливе значення в організації якісного процесу інклюзивної освіти має комплексний процес (включає в себе здобуття освіти дитиною, її психолого-медико-педагогічної допомоги, з урахуванням здоров'я, узгодженість дій з батьками), що дістав назву «психолого-педагогічний супровід». Психолого-педагогічний супровід дасть змогу забезпечити необхідність вирішення певних проблем і протиріч особистісного розвитку осіб з ООП, підвищення їхньої соціальної активності та сприятиме розвитку інтелектуальних процесів.

А отже, інклюзивна модель освітнього простору передбачає цілісний підхід, який включає в себе систему освітніх послуг (адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків); співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг особам з ООП; створення комфортного освітнього середовища, що передбачає рівний доступ до здобуття якісних освітніх послуг та повноцінну соціальну адаптацію.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Система інклюзивної освіти – це система нового типу, характерна для нового століття і створена за його потребою та вимогою. Інклюзивна освіта є одним з основних інститутів соціальної інтеграції, що передбачає побудову такого освітнього середовища, яке дозволить кожній дитині навчатися разом з усіма в закладі освіти, але на рівні своїх можливостей, тобто узгодить протиріччя між рівними правами осіб з обмеженими можливостями у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп (здорових людей і людей з відхиленнями розвитку) в реалізації цих прав.

Перспективою подальших пошуків є дослідження особливостей психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 27.02.2021).
2. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: Постанова КМУ від 14 лютого 2017 р. № 88. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/249763547> (дата звернення 15.02.2021).
3. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1/33 С. 4–11. URL: http://dspace.edu.ua/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf (дата звернення 01.03.2021).
4. Бази́ка Є.Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як предиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами. URL: www.ippobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf (дата звернення 02.03.2021).
5. Данілавічюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 287с.
6. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: А.С.К., 2012. 308 с.
7. Нетьосов С.І., Ляшенко В.В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 70–77.
8. Основні поняття: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн, розумне пристосування. *Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком»*. URL: <http://ussf.kiev.ua/a/FAQ1.html> (дата звернення 27.02.2021).
9. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук. Статистика. 2016. 570 с.
10. Zavatskyi V.Yu., Piletska L.S., Zavatska N.Ye., Semenov O.S., Blyskun O.O., Blynova O.Ye. Yaremchuk V.V., Popovych I.S. Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*. 2020. Vol. 41 (6). P. 20. URL: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

References

1. *Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku inklyuzyvnoho navchannia* (2010). [On approval of the concept of inclusive education development]. *Nakaz MON Ukrainy vid 01 zhovtnia 2010 r. no. 912* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 1, 2010 № 912]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (Accessed 27 February 2021). (In Ukrainian).

2. *Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia subventsii z derzhavnoho biudzhetu na nadannia derzhavnoi pidtrymky osobam z osoblyvymy potrebamy* (2017). [About the statement of the Order and conditions of granting of a subvention from the state budget to local budgets for granting of the state support to persons with special educational needs]. *Postanova KМУ vid 14 liutoho 2017 r. no. 88* [Resolution of the Cabinet of Ministers of February 14, 2017 № 88]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249763547> (Accessed 15 February 2021). (In Ukrainian).

3. Ashytok, N. (2015). *Problemy inkliuzyvnoi osvity v Ukraini* [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika* [Anthropological studies. Pedagogy], no. 1/33, pp. 4-11. Available at: http://dsu.edu.ua/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf (Accessed 01 March 2021). (In Ukrainian).

4. Bazyka, Ye.L. *Inklyuzyvna osvita vyschoho navchalnoho zakladu yak preddyspozytsiia uspishnoi sotsializatsii studentiv z osoblyvymy potrebamy* [Inclusive higher education as a predisposition for successful socialization of students with special needs]. Available at: www.ipobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf (Accessed 02 March 2021). (In Ukrainian).

5. Danilavichutie, E.A. (2012). *Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies in an inclusive school]. Kyiv, ASK Publ., 287 p. (In Ukrainian).

6. Kolupaieva, A.A. (2012). *Osnovy inkliuzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv, ASK Publ., 308 p. (In Ukrainian).

7. Netosov, S.I. & Liashenko, V.V. (2019). *Shliakhy zabezpechennia osvity osoblyvoi dytyny v umovakh inkliuzii* [Ways to ensure the education of a special child in terms of inclusion]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika ta psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University. Alfred Nobel. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (17), pp. 70-77. (In Ukrainian).

8. *Osnovni poniattia: inkliuzyvna osvita, dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, universalnyi dyzain, rozumne prystosuvannia* [Basic concepts: inclusive education, children with special educational needs, universal design, intelligent adaptation.]. Vseukrainskyi fond "Krok za krokom" [All-Ukrainian Step by Step Foundation]. URL: <http://ussf.kiev.ua/a/FAQ1.html> (Accessed 27 February 2021). (In Ukrainian).

9. Chaikovskiy, M.Ye. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru. Diss. dokt. ped. nauk* [Theory and practice of socio-pedagogical work with young people with special needs in an inclusive educational space. Dr. ped. sci. diss.]. Starobilsk, 570 p. (In Ukrainian).

10. Zavatskyi, V.Yu., Piletska, L.S., Zavatska, N.Ye., Semenov, O.S., Blyskun, O.O., Blynova, O.Ye., Yaremchuk, V.V. & Popovych, I.S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41 (6). P. 20. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n06/20410620.html>

INCLUSIVE EDUCATION ORGANIZATION AT THE NATIONAL LEVEL

Liliia M. Potapiuk, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of the Socio-Humanitarian Technologies Department, Lutsk National Technical University (Lutsk), Ukraine.

E-mail: potapiuk2020@gmail.com

ORCID 0000 000 308 308 578

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14

Key words: inclusion, inclusive education, higher education institutions, applicants, persons with special educational needs, inclusive competence, inclusive model.

The article examines organizational issues of the inclusive education implementation in Ukraine. The level of the society civilized development depends on its attitude to humans as the highest value based on respect, tolerance, a sympathetic treatment of everyone, and especially of people with special needs. The study argues that inclusion in Ukraine is being implemented in accordance with the international standards and universal values.

Emphasis is placed on the «child-centered» education system, where a holistic approach dominates. It ensures the realization of equal rights and opportunities for everyone and provides equal access to

quality education. The main terms for the strategy development from institutionalization to inclusion are: ensuring the right and possibility to choose an educational institution and curriculum according to child's individual characteristics; implementing children's achievement stimulation in various fields of activity; ensuring their socio-pedagogical protection, recognition of their rights and freedoms; inclusive competence of the scientific and pedagogical workers and applicants.

Inclusive higher education ought to be developed on the principles of dialogue in the framework of partnership pedagogy, subject-subject relationships within a healthy educational environment, and the principles of coexistence, mutual sovereignty, free co-development, unity, and decision-making.

The article provides scientifically-grounded information about the main components of teacher training necessary for working with students with special educational needs (motivational, cognitive, creative, activity-based), the principles of teachers' activity aimed at ensuring the effectiveness of the correctional and developmental measures. The emphasis is laid on the analysis of the system of correctional, preventive, and developmental tasks, unity of diagnosis and corrective measures, corrective methods, the set of psychological influence methods, taking into account the age and individual characteristics of students, and active involvement of the immediate social environment.

Among the most important issues highlighted in the article are the problems occurring during the organization of inclusive education and its support. The study findings substantiate the significance of the preventive measures system helping to increase the efficiency of the corrective work during the inclusive education implementation at higher education institutions.

An inclusive model of educational space implies a comprehensive approach that includes a system of educational services, namely an adaptation of curricula and plans, physical environment, innovative teaching methods and forms, use of the existing social resources, the involvement of parents, and cooperation with specialists to provide qualified services to people with special educational needs, and creating a comfortable educational environment. The main idea of the inclusive approach to education is that it is not the individual, who should adapt to social or social-economic relations, but society should create suitable conditions to meet the special needs of each and every individual.

Одержано 25.02.2021.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

О.В. ЛЕБІДЬ,

*доктор педагогічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 015 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

У статті розкрито досвід впровадження освітньо-наукової програми «Професійна освіта» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Охарактеризовано особливості та мету освітньо-наукової програми «Професійна освіта», а також її структуру (освітня і наукова складові). Наведено обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми – 45 кредитів ЄКТС, з яких цикл дисципліни загальної (18 кредитів ЄКТС) та професійної (27 кредитів ЄКТС) підготовки, серед яких дисципліни вільного вибору здобувачів (12,5 кредитів ЄКТС). Особлива увага в освітньо-науковій програмі приділяється змісту компетентностей, достатніх для розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності у сфері освіти. Подано стислу характеристику змісту наукової складової програми, яка передбачає здійснення власних фундаментальних та/або прикладних наукових досліджень з відповідним оформленням одержаних наукових результатів у вигляді дисертаційної роботи, апробацію результатів дослідження.

Обґрунтовано та визначено методологічні підходи (системний, компетентнісний, діяльнісний, адрагогічний, студентоцентризований, особистісно орієнтований, партисипативний, середовищний, інтегративний) і принципи (системності, науковості, систематичності й послідовності, наочності, інтеграції теорії та практики, свідомості й активності, індивідуального підходу, самостійності й активності суб'єктів навчання, міжпредметних зв'язків, позитивного емоційного фону навчання, забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій) реалізації освітньо-наукової програми.

Визначено основні види навчальних занять, методів та засоби навчання майбутніх докторів філософії. Акцентовано увагу на особливостях пошукової дослідницької діяльності аспірантів. Детально охарактеризовано шляхи реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для кожного аспіранта. Подано приклади наукових досягнень здобувачів вищої освіти (публікації у фахових виданнях, збірниках наукових праць, публікації результатів наукових досліджень іноземною мовою, проведення наукових досліджень у рамках виконання науково-дослідної роботи кафедри, проходження науково-педагогічного стажування тощо).

Ключові слова: освітньо-наукова програма, професійна освіта, доктор філософії, здобувачі третього рівня вищої освіти.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній і науковий простір, сучасний рівень розвитку українського суспільства висувають нові, все більш високі вимоги до підготовки кадрів вищої кваліфікації для професійної та вищої освіти, здатних розробляти та відстоювати наукові проекти щодо розвитку систем навчання професійних дисциплін, впроваджувати їх у педагогічну практику закладів професійної та вищої освіти, а також вирішувати наукові проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів як суб'єктів формування інтелектуального потенціалу суспільства. Саме тому підготовка докторів філософії є одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти, про що йдеться в Законі України «Про вищу освіту» [7], Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) [12].

Уже протягом чотирьох років ЗВО України здійснюють підготовку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за власними освітньо-науковими програмами згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність. А отже, докторські програми в Україні наразі переживають етап становлення.

Відтак, проблема розроблення й реалізації закладами вищої освіти та науковими установами якісних освітньо-наукових програм, що відповідали б вимогам часу і сприяли формуванню професійних компетентностей майбутніх докторів філософії, висвітлення перспектив подальшого вдосконалення сучасної теорії і практики підготовки фахівців найвищої кваліфікації, набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійної підготовки здобувачів третього (PhD) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) в умовах аспірантури протягом останніх років знайшла відображення у низці досліджень вітчизняних (Я. Бельмаз [1], А. Вітченко [3], Н. Волкова [4], О. Семенов [15] та ін.) та зарубіжних науковців [17; 18; 19 та ін.], що розглядають різноманітні її аспекти. Дослідники виокремлюють широкий спектр проблемних питань, пов'язаних з підготовкою докторів філософії.

Так, особливості впровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх докторів філософії в галузі освіти досліджувала О. Пшенична [13]. Формування акмеологічної культури докторів філософії стало предметом досліджень О. Семенова [15]. Методологічні засади підготовки майбутніх докторів філософії стали предметом дослідження В. Меньяло [9]. С. Вітвицька обґрунтувала доцільність реалізації системного, особистісно-діяльнісного, середовищного, проєктно-технологічного підходу до підготовки аспірантів зі спеціальності «Професійна освіта» [2]. Є. Ніколаєва акцентувала увагу на змісті освітньої програми підготовки аспірантів [10]. Підходи і принципи забезпечення та розвитку системи забезпечення якості підготовки докторів філософії студіювала І. Линьова [8]. Особливої уваги заслуговують наукові нароби І. Олійник, яка переймається питаннями формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури [11].

П. Щипанський, А. Корецький, Г. Капосльоз, М. Зайцев на підставі вивчення досвіду підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу, виокремили провідні тенденції, урахування яких сприятиме ефективній підготовці докторів філософії в Україні: «збереження різноманітності систем організації докторської освіти, забезпечення права вищих навчальних закладів самостійно формувати власні місії та профілі, а отже, і власні пріоритети з погляду програмних і дослідницьких уподобань; стандартизація вищої освіти у частині забезпечення розвитку здобувачів вищої освіти та дослідників їх зайнятості на теренах Європи чи України відповідно; збільшення в структурі докторських програм спеціалізованих навчальних курсів і тренінгів» [16, 141].

В окремих розвідках за порушеною проблемою спостерігаються прагнення дослідників на підставі вивчення зарубіжного досвіду віднайти родзинки у підготовці докторів філософії з метою запровадження їх в практику українських ЗВО (Я. Бельмаз [1], Н. Демченко [5], Н. Долінська [6], К. Рибачук [14] та ін.).

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, це питання протягом останнього десятиріччя залишається одним з пріоритетних, тому потребує подальшого вивчення, аналізу досвіду підготовки аспірантів у закладах вищої освіти.

Формулювання мети. Мета статті полягає в презентації змісту освітньо-наукової програми «Професійна освіта» за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) та досвіду її реалізації протягом 2016–2020 рр. у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що ОНП «Професійна освіта» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» розроблено відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 р. № 1341, «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» від 30.12.2015 р., Наказу МОН України № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» від 01.16.2016 р, Зальцбурзьких принципів (<https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>), Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого Постановою Кабінетів Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261. ОНП розроблено (ухвалено вченою радою Університету 12.02.2016 р., протокол № 1) і вперше введено у 2016 р. ОНП впроваджено з 1 вересня 2016 року. Того ж року опубліковано концепцію освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 Професійна освіта [4].

Протягом чотирьох років (за результатами анкетування аспірантів, стейкхолдерів) ОНП переглядалась та уточнювалась з метою забезпечення освітніх потреб здобувачів вищої освіти для створення індивідуально-освітньої траєкторії з урахуванням рекомендацій потенційних роботодавців, академічної спільноти та здобувачів вищої освіти (стейкхолдерів), а також на підставі рекомендацій МОН України у зв'язку з оновленням структури освітньо-наукових програм та з урахуванням рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Чинну редакцію ОНП «Професійна освіта» затверджено зі змінами та доповненнями рішенням Вченої ради ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» від 14.05. 2020 р., протокол № 2.

Метою ОНП «Професійна освіта» є підготовка висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, здатних до дослідницько-інноваційної, науково-педагогічної, проектної діяльності, якісного супроводу освітнього процесу та креативного розв'язання актуальних проблем у сфері професійної освіти, проведення та успішного завершення наукового дослідження і подальшої професійно-наукової діяльності, що є основою їх конкурентоспроможності на ринку праці в Україні та за її межами.

Вона спрямована на набуття здобувачами третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей щодо здійснення інноваційної викладацької, психолого-педагогічної, проектної, науково-дослідної й управлінської діяльності у ЗВО; оволодіння компетентностями викладача ЗВО, здатного здійснювати, формулювати і розв'язувати комплексні наукові й практичні проблеми професійної освіти, успішно працювати та бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Особливість ОНП забезпечується низкою актуальних та унікальних ефективних науково-методологічних новацій, зокрема: підготовка фахівців інноваційного типу (викладачів-дослідників, фасилітаторів, коучів), здатних до студентоцетрованого навчання; формування і розвитку компетентностей через участь у наукових дослідженнях; забезпечення можливості творчої співпраці аспірантів та викладачів-майстрів; залучення науково-педагогічних працівників за такими трьома категоріями: провідні науковці у галузі професійної освіти Університету, фахівці-практики ЗВО регіону, експерти-консультанти – представники провідних ЗВО України. ОНП ґрунтується на методологічних засадах освітньої галузі та результатах сучасних наукових досліджень у сфері інноваційного розвитку теорії і практики професійної освіти, спрямована на розвиток теоретико-методологічної та методико-прикладної бази професійної освіти та орієнтує на актуальні спеціалізації з акцентуалізацією на но-

вітні тенденції розвитку професійної освіти, що поглиблює фаховий науковий світогляд і забезпечує підґрунтя для проведення науково-педагогічних досліджень та подальшої науково-педагогічної діяльності.

Освітньо-наукова програма охоплює широке коло сучасних інноваційних векторів розвитку теорії і практики професійної освіти, що формує актуалізовану теоретико-прикладну базу для проведення наукових досліджень.

Освітня складова програми становить 45 кредитів ЄКТС та реалізується упродовж чотирьох семестрів, містить дисципліни загальної (18 кредитів ЄКТС) та професійної (27 кредитів ЄКТС) підготовки, серед яких дисципліни вільного вибору здобувачів (12,5 кредитів ЄКТС). Загальний бюджет навчального часу ОНП 1350 годин (45 кредитів), з яких 378 (28%) аудиторних годин, 972 години (72%) самостійної роботи.

ОНП включає чотири компоненти, які забезпечують набуття таких компетентностей:

- здобуття глибинних знань із спеціальності, за якою аспірант проводить дослідження, зокрема, засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку забезпечують дисципліни «Педагогічні технології в сучасній вищій освіті», «Психологія педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти», «Інноваційні педагогічні системи XXI ст.», «Основи андрагогіки», «Рефлексія особистісно-професійного розвитку» (15 кредитів ЄКТС);

- оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду забезпечується вивченням дисципліни «Філософія науки і методи наукових досліджень» (4 кредити ЄКТС);

- цілеспрямоване набуття універсальних навичок дослідника, зокрема, **усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження** українською мовою; застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведенні навчальних занять; управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень; реєстрації прав інтелектуальної власності, забезпечує зміст дисциплін «Підготовка, апробація та презентація результатів дисертаційного дослідження» (3 кредити ЄКТС), «Технологія педагогічного наукового дослідження» (3 кредити ЄКТС), «Управління проектами в сфері освіти» (3 кредити ЄКТС), «Рефлексія особистісно-професійного розвитку» (3,5 кредити ЄКТС), «Самоменеджмент та саморозвиток викладача закладу вищої освіти» (3,5 кредити ЄКТС). Ці дисципліни надають здобувачам можливості формулювати концепцію наукового дослідження, започатковувати, планувати, реалізовувати та коригувати послідовний процес ґрунтового наукового дослідження у сфері професійної освіти з дотриманням належної академічної доброчесності; подавати науковому співтовариству експериментальні досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства; апробувати й публічно подавати та захищати результати наукових досліджень, рецензувати та реферувати наукові статті, перетворювати результати досліджень на професійні рішення, прикладні рекомендації, стратегії тощо. Педагогічний супровід і підтримка досліджень науковими керівниками з опорою на зміст дисциплін ОНП допомагає аспірантам адекватно оцінити власні наукові надбання, якісно виконати і захистити дисертаційну роботу;

- на здобуття мовних компетентностей, достатніх для подання і обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою: французькою, німецькою, іспанською) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності спрямована дисципліна «Іноземна мова для академічних цілей» (6 кредитів ЄКТС).

Контент ОНП спрямований на формування компетентностей, достатніх для розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності у сфері освіти та пропонування підходів до їх вирішення, що передбачає проведення власних наукових досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог (табл. 1).

Таблиця 1

Компетентності випускника освітньо-наукової програми «Професійна освіта»

Група компетентностей	Шифр та зміст компетентностей
Інтегральна	ІК-1. Здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності у сфері освіти та пропонувати підходи до їх вирішення, що передбачає проведення власних наукових досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог
	КЗ-1. Здатність до абстрактного мислення, пошуку та критичного аналізу інформації, генерування нових ідей КЗ-2. Здатність започатковувати, планувати, реалізовувати та коригувати послідовний процес ґрунтовного наукового дослідження, дотримуючись належної академічної доброчесності КЗ-3. Здатність демонструвати культуру усної, письмової та візуальної комунікації вміння презентувати результати власного наукового дослідження українською мовою та однією з мов Ради Європи КЗ-4. Здатність розробляти та управляти науковими проектами. КЗ-5. Здатність налагоджувати соціальну, наукову взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти КЗ-6. Здатність до пошуку, оброблення, аналізу і контекстуалізації значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретації результатів наукових досліджень КЗ-7. Здатність до застосування сучасних інформаційних технологій та програмних продуктів у викладацькій та науковій діяльності КЗ-8. Здатність генерувати нові ідеї, виявляти креативність КЗ-9. Здатність демонструвати прихильність до етичних зобов'язань та етики поведінки в наукових дослідженнях, професійних діях КЗ-10. Здатність планувати і вирішувати завдання власного професійного та особистісного розвитку КЗ-11. Здатність працювати самостійно і в команді, комунікувати з колегами з питань галузі щодо наукових досягнень як на загальному рівні, так і на рівні спеціалістів
Спеціальні (фахові, предметні)	КС-1. Здатність демонструвати комплексні знання філософсько-світоглядних засад, сучасного стану, тенденцій розвитку і наукових досягнень у сфері професійної освіти КС-2. Здатність виконувати оригінальні дослідження, досягати наукових результатів, які створюють нові знання у сфері професійної освіти та дотичних міждисциплінарних напрямках і можуть бути опубліковані в провідних наукових виданнях з певної сфери та суміжних галузей КС-3. Здатність обирати і ефективно використовувати інноваційні освітні технології, методи і засоби навчання й виховання з метою забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку здобувачів вищої освіти КС-4. Здатність демонструвати знання та вміння розробки власних методик організації та проведення навчальних занять різних організаційних форм навчання у професійній школі КС-5. Здатність демонструвати значну авторитетність, високий ступінь самостійності, академічну та професійну доброчесність, послідовну відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності КС-6. Здатність знаходити, відбивати, контекстуалізувати та інтерпретувати значний обсяг наукових, документальних, професійних матеріалів КС-7. Здатність продукувати і обґрунтовувати нові перспективні ідеї, приймати обґрунтовані інноваційні рішення у сфері професійної освіти, зокрема, в ситуаціях, що потребують нових стратегічних підходів КС-8. Здатність ініціювати, організовувати та керувати інноваційними освітніми проектами КС-9. Здатність подавати науковому співтовариству експериментальні досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства КС-10. Здатність і готовність до реалізації стратегії саморозвитку та самовдосконалення КС-11. Здатність до професійної рефлексії КС-12. Здатність інтерпретувати результати наукових досліджень та брати участь в дискусіях із досвідченими науково-педагогічними працівниками стосовно наукового значення та потенційних наслідків отриманих результатів КС-13. Здатність розробляти і реалізовувати нові й удосконалювати чинні освітні програми і педагогічні технології вищої освіти студентів КС-14. Здатність апробувати й публічно подавати та захищати результати наукових досліджень, рецензувати та реферувати наукові статті, перетворювати результати досліджень на професійні рішення, прикладні рекомендації, стратегії тощо

Практична підготовка є обов'язковим компонентом ОНП «Професійна освіта», здійснюється шляхом проходження двох видів практик (3 кредити в педагогічній майстерні та 4,5 – науково-викладацька), а також засвоєння практичних навичок під час виконання наукової складової ОНП шляхом проведення констатувального, формувального та контроль-ного етапів наукового педагогічного дослідження, що сприяє закріпленню відповідних компетентностей. Зміст практик визначається відповідною програмою, розробленою відповідно до «Положення про педагогічну майстерню» https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/Polozh_pedag_maysternia.pdf; «Положення про практику в педагогічній майстерні для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта» https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/Polozh_praktyka_v_pedag_maysterni.pdf; «Положення про науково-викладацьку практику аспірантів» https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/Polozh_nauk_vykl_praktyka.pdf.

Наукова складова програми передбачає здійснення власних фундаментальних та/або прикладних наукових досліджень під керівництвом одного або двох наукових керівників з відповідним оформленням одержаних наукових результатів у вигляді дисертаційної роботи, апробацію результатів дослідження (відповідно до чинних вимог). Ця складова програми не вимірюється кредитами ЕКТС, а оформлюється у вигляді індивідуального плану наукової роботи аспіранта.

Реалізація ОНП протягом чотирьох років базувалася на таких методологічних підходах: системний, компетентнісний, діяльнісний, адрагогічний, студентоцентризований, особистісно орієнтований, партисипативний, середовищний, інтегративний.

Принципами імплементації ОНП стали загальнопедагогічні та специфічні положення, висвітлені у працях провідних дидактів: системності; науковості; систематичності й послідовності; наочності; інтеграції теорії та практики; свідомості й активності; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; міжпредметних зв'язків; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів нами віднесено:

- *принципи контекстного навчання* (індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває аспірант; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції професійної діяльності аспіранта; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування в системі «аспірант – викладач» і «аспірант – аспірант»; диференційованого підходу до добору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння аспірантами; єдності навчання й виховання особистості; відкритості – обґрунтованого використання як традиційних, так і інноваційних технологій навчання);

- *принцип суб'єктності* (полягає у визнанні й усвідомленні неповторної індивідуальності аспіранта, його самоцінності, розвитку як індивіда з унікальним суб'єктним досвідом, сукупністю особистісних якостей);

- *принцип комунікативної взаємодії* (передбачає презентацію й спільне обговорення аспірантами й викладачами створених ними продуктів);

- *принцип компетентнісного «апгрейдингу»* (потребує надання можливості «нарошувати» необхідні компетенції протягом навчання на ОНП шляхом залучення аспірантів до різних видів діяльності, форм навчальної, наукової роботи, а також освоєння різних інваріантних і варіативних дисциплін);

- *принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного аспіранта* (передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримання навчання, що відповідають моделі того, хто навчається);

- *принцип внутрішньої свободи особистості* (реалізується через надання аспірантам можливості відчувати потребу самореалізуватися в творчості);

- *принцип позиційності* (виявляється у зміні «суперпозиції» викладача й субпозиції аспіранта на рівноправні позиції спів-робітництва, спів-дії, спів-дружності, спів-переживання, спів-відповідальності);

– принцип критичного самооцінювання (набуває функції інструмента до безперервного вдосконалення).

Основними видами навчальних занять стали: *лекція* (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), *практичні* (тренінги), *семінарські* (сократівський семінар, семінар-інтервізія, семінар – захист проєктів, індивідуальних творчих завдань), індивідуальні заняття, (індивідуальні та групові) консультації.

За кожним освітнім компонентом ОНП викладачі ретельно добирали методи та засоби навчання: проблемні, дослідницькі, пошукові, евристичні, проєктні, інформаційно-комп'ютерні (комп'ютерні ігри (gamification) з використанням онлайн-інструмента learningApps), саморозвиваючі, колективні (мікрогрупові, групові), інтегративні, контекстні. Важливу увагу було приділено реалізації діалогічно-дискусійних (диспут, дебати, дискусія, мозковий штурм, круглий стіл, симпозіум); фасилітаційних («автобусна зупинка», mind-mapping, wall crawl, peer-teaching, креативне письмо, метод інтерв'ю та реконструкції, «світове кафе», storytelling), ситуаційних методів навчання (проблемні ситуації, кейс-метод, комунікативно-ситуаційні задачі). Вагому роль відведено *стратегіям* («взаємне навчання» (Brown & Paliscar), «зигзаг», «зворотний зигзаг» (Т. Hedeem), «Письмовий круглий стіл», «Подумайте в парах») і *технологіям* («акваріум», «гарячий стілець», «пазл», «пазл-2», «навчання в команді», мозковий штурм, «метод Дельбека», «метод синектики», «Mind Mapping») колаборативного навчання. Акцентовано увагу на методах коучингу: методі конкретних ситуацій, методі емоційного стимулювання.

Невід'ємними елементами стали пошукова дослідницька діяльність аспірантів засобами інформаційних технологій, самопідготовка в бібліотеці та за допомогою Інтернет, інформаційне підтримання здобувачів, наставництво (шедоунг), проведення гостьових лекцій, групових консультацій досвідченими аспірантами, тренінгів, майстер-класів.

До освітнього процесу постійно залучалися фахівці-практики та роботодавці, які проводили майстер-класи, воркшопи, тренінги, семінари-практикуми тощо. Так, для аспірантів було проведено семінар-практикум «Майстерність професійного спілкування викладача вишу» (Г. Локарева, д-р пед. наук, проф. завідувач кафедри акторської майстерності ДВНЗ «Запорізький національний університет», 18.03.2017 р.); майстер-клас «Педагогічна деонтологія» (М. Васильєва, д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, 29.12.2017 р.); воркшоп «Сучасна медіапедагогіка» (Т. Поясок, д-р пед. наук, проф., декан факультету права, гуманітарних і соціальних наук Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського, 8.11.2018 р.); онлайн-консультація «Використання методів математичної статистики в експериментальних педагогічних дослідженнях» (В. Прошкін, д-р пед. наук, проф. кафедри комп'ютерних наук і математики факультету інформаційних технологій та управління Київського університету імені Бориса Грінченка, 6.04.2020 р.). О. Павленко, д-р пед. наук, проф. провела заняття з тем «Концептуальні підходи до професійної підготовки сучасних фахівців», «Стандарти підготовки перекладачів: загальний огляд (на прикладі України, США, Австрії, Кореї)». Проведено бінарні заняття з фахівцями: В. Зірка, д-р філол. наук, проф., С. Кожушко, д-р пед. наук, проф. «Наукова іншомовна комунікація викладача вишу» (9.11.2018 р.). Д-р пед. наук, проф. О. Резван, Харківський нац. ун-т міського господарства імені О.М. Бекетова, провела для аспірантів онлайн-консультацію з організації експериментальної частини наукового педагогічного дослідження (03.04.2020 р.).

Для нас було важливим забезпечити формування *індивідуальної освітньої траєкторії* для кожного аспіранта, що було реалізовано шляхом:

– складання індивідуального навчального плану, який став робочим документом аспіранта, що розроблявся на підставі робочого навчального плану і містив інформацію про перелік та послідовність вивчення навчальних дисциплін, обсяг навчального навантаження аспіранта (усі види навчальної діяльності), типи індивідуальних завдань, систему оцінювання (поточний та підсумковий контроль знань, атестацію здобувача вищої освіти);

– вибору блоку дисциплін з вибіркової компоненти ОНП за власним бажанням, тематики науково-практичних, науково-дослідних робіт відповідно до інтересів здобувачів вищої освіти. Це право аспірантів було регламентовано «Положенням про організацію освітнього процесу» (підрозділ 2.3 «Порядок вибору дисциплін» та «Положенням про підготов-

ку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктора філософії – з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями);

- організації самостійної роботи здобувачів за допомогою навчальних комп'ютерних програм та електронних підручників;

- проходження сертифікаційних курсів для формування додаткових професійних компетентностей. В університеті діє «Положення про визнання результатів навчання, отриманих у неформальній та/або інформальній освіті», яке регламентує порядок визнання та зарахування результатів такої освіти шляхом валідації. Так, аспіранти мали можливість зараховувати кредити і визнати результати неформальної освіти, у тому числі під час навчання на інших ОП, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, онлайн-курсах від Prometheus, Coursera, Edex, CHAN Academy edX, EdEra та ін., на підставі відповідного сертифіката або іншого документа;

- дистанційної освіти, що дозволяло здобувачам вищої освіти самостійно, у своєму власному темпі та у будь-який час вивчати дисципліни навчального плану шляхом опанування теорії та виконання індивідуальних завдань;

- складання індивідуального графіка роботи аспірантів, що дозволяло їм поєднувати навчання з роботою та набувати паралельно з навчанням досвід професійної діяльності, реалізувати право на повторне навчання та повторне вивчення дисциплін;

- різновидам спілкування науково-педагогічних працівників зі здобувачами;

- участі в різновидах позааудиторної діяльності (наукові та професійні гуртки, конференції, науково-дослідні проекти, самостійна та індивідуальна робота, індивідуально-групові консультації. Так, у 2018–2019 рр. аспіранти брали участь у спільному проекті з кафедрою психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського «Система тренінгових занять щодо розвитку комунікативних якостей майбутніх психологів та соціальних працівників»; проведено серію тренінгів, майстер-класів. Аспіранти стали учасниками науково-практичної школи-семінару та кваліфікаційного тренінгу «Сучасні технології навчальної діяльності викладача ЗВО» (керівник д-р пед. наук, проф. О. Резван, 10.02.2020–6.03.2020 р.)

Індивідуальна освітня траєкторія планувалася і визначалася на конкретний семестр навчання. Контроль за навчальними досягненнями здобувачів здійснювався із застосуванням веб-сервісу Google-Classroom, шляхом перевірки рівня засвоєння матеріалу під час індивідуальних консультацій.

Для нас було важливо максимально поєднати навчання і дослідження аспірантів під час реалізації ОНП. З цією метою в освітній діяльності використовувалися такі елементи досліджень: підготовка дослідницьких, пошукових проектів, під час здійснення яких аспіранти аналізують статті у фахових виданнях, зокрема, індексованих у базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection, розробляють моделі, технології, педагогічні умови, методи, засоби, які можуть використовуватися ними для подальшої роботи за темою дисертаційного дослідження; підготовка публікацій у збірниках, які видаються за результатами проведення наукових або професійних заходів (конференцій, науково-практичних семінарів, тренінгів, вебінарів тощо).

Наукові досягнення здобувачів вищої освіти знаходили відображення в освітньому процесі Університету. Викладачами кафедри було перевірено на практиці ефективність технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки, яку було розроблено аспіранткою Л. Верченко. Розробки здобувачки впроваджено у позааудиторну роботу магістрантів, («Психологічна майстерня» (тренінги-семінари, тренінги психологічно доцільних технологій, Skype майстер-класи) (довідка про впровадження № 35/1 від 13.01.2020 р.). Макхулі Іхабом розроблено дисципліну за вибором «Поліетнічний освітній простір», метою якої є формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища. Апробація у процесі підготовки майбутніх філологів у 2018–2019 н.р. (довідка про впровадження № 35/2 від 13.01.2020 р.). Результати досліджень аспірантів знаходили своє відображення в одноосібних та/або спільних з керівником дослідження публікаціях (статтях, тезах доповідей тощо).

Крім зазначеного, здобувачі ОНП вільно брали участь у заходах з освітньої, наукової, науково-дослідної діяльності, що проводяться як в Україні так і за її межами, залучались до

наукових досліджень на засадах академічної свободи. Під час освітнього процесу за ОНП аспіранти проводили наукові дослідження в рамках виконання НДР кафедри «Модернізація професійно-педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору» (№ 0112U002287, 2012–2017 рр.) і «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (№ 0717U004331, 2017–2022 рр.).

Результати спільних наукових досліджень здобувачів та їх наукових керівників публікувалися у фахових виданнях Університету (Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, видається з 2010 р.), збірниках наукових праць, зокрема за результатами щорічних науково-практичних конференцій для студентів, аспірантів і науковців, міжнародних: «Практична психологія у сучасному вимірі», «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень»; всеукраїнській: «Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи».

Інструментом долучення аспірантів до міжнародної академічної спільноти стало надання аспірантам можливості публікації результатів наукових досліджень іноземною мовою у періодичних наукових виданнях: East European Scientific Journal. Warsaw, Poland (Л. Верченко, І. Макхулі), зарубіжних колективних монографіях, наприклад, статті: «Training as an effective way to develop the future pediatricians' readiness to work in a team» (М. Карпова), «Students Creativity Development: Motivation and Stimulation» (Л. Верченко). Деякі здобувачі пройшли міжнародне стажування, зокрема В. Андреев підвищив свій професійний рівень під час науково-педагогічного стажування на тему «Інноваційні методи організації освітнього процесу в галузі педагогіки і психології в Україні та країнах ЄС», Університет Марії Кюрі-Скłodовської, Польща (з 21.10.2019–29.11.2019 р.); Л. Верченко – в Austin Community College (Austin, Texas, USA) (2017, 2018, 2019 рр.).

Зрозуміло, що під час навчання аспірантів постало питання вибору форм контрольних заходів, які б належним чином дозволили перевірити відповідність сформованих компетентностей за освітнім компонентом програмним результатам навчання.

Усвідомлювали, що основна мета поточного контролю – отримання інформації щодо ступеня продуктивності процесу формування компетентностей за освітнім компонентом. Його особливостями є визначення та обговорення викладачем і аспірантами програмних результатів навчання та критеріїв їх досягнення; забезпечення продуктивного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу; конструктивна реакція викладачів на освітні запити та потреби кожного аспіранта. Поточний контроль проводився у різних формах. Оцінювалася участь у дискусіях, дебатах, проблемних лекціях, диспутах, ігрових технологіях, самостійна робота (виконання індивідуальних або мікрогрупових проєктів, пошукова, дослідницька діяльність, есе). Форми проведення контрольних заходів та поточного контролю обиралися викладачами залежно від особливостей дисциплін освітнього компонента, методів їх навчання та програмних результатів. Такі форми дозволяли перевірити здатність аспірантів критично осмислювати теорії, основні концепції, інноваційні системи сучасної професійної освіти, демонструвати знання основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, релевантної наукової літератури з проблеми дослідження тощо. Виступи на практичних заняттях, захист індивідуальних та мікрогрупових проєктів відображали здатність аспірантів застосовувати здобутки психолого-педагогічної теорії та практики для розв'язання фахових та дослідницьких завдань, проєктування та реалізації навчальних/розвивальних, наукових проєктів; формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію; демонструвати лідерські якості, навички міжособистісної взаємодії, вміння працювати в команді дослідників; спроможність до креативного розв'язання актуальних проблем у сфері професійної освіти. Письмовий контроль (есе, кейси, дослідницькі й пошукові завдання) показував не лише здатність аспірантів критично осмислювати зміст навчальної дисципліни, а й уміння застосовувати знання для виконання ситуативних завдань.

Підсумковий контроль – екзамен/залік – проводився у терміни, встановлені навчальним планом та графіком освітнього процесу; дозволяв з'ясувати міру сформованості програмних результатів навчання, які вказують на здатність і спроможність здобувачів до розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, вільного спілкування з питань, що стосуються сфери наукових знань та демонструвати інноваційність.

Захист практик дозволяв перевірити опанування аспірантами технологій і методів здійснення фахової діяльності та науково-дослідної роботи, здатність до безперервного саморозвитку та самовдосконалення.

Задоволеність *якістю викладання* та навчання за *освітньо-науковою програмою* є важливим компонентом і умовою успішного освоєння аспірантами майбутньої наукової діяльності. З цією метою відділом аспірантури і докторантури проводиться моніторинг рівня задоволеності аспірантами якістю освітньо-наукової програми (змістове наповнення програми, викладання, забезпеченість освітнього процесу матеріально-технічними та навчально-методичними ресурсами); організацією онлайн-навчання та подальшого удосконалення освітнього процесу; особистісними і професійними якостями викладачів.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що на сьогодні вищій школі вкрай необхідний високопрофесійний, компетентний викладач нової генерації, який змінив би сенс і характер професійної діяльності, комунікації відповідно до вимог оновленого ЗВО, поклавши в основу високий професіоналізм, гуманізм, суверенність особистості, неупереджене ставлення до студентів.

Упевнені, що презентований досвід упровадження освітньо-наукової програми «Професійна освіта» підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» стане в нагоді всім фахівцям, які здійснюють підготовку докторів філософії.

Перспективи подальшого розроблення порушеної проблеми вбачаємо у вдосконаленні механізмів оновлення ОНП, розширенні співпраці із вітчизняними та зарубіжними закладами вищої освіти з питань обміну досвідом підготовки докторів філософії в рамках спільних грантів, обміну здобувачів та наукових досліджень; розширенні застосування інтернет-ресурсів та ІТ-технологій в освітньому процесі; активізації роботи викладачів та аспірантів кафедри щодо наукових публікацій у періодичних виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science; розширенні участі аспірантів у міжнародних програмах академічної мобільності; започаткуванні практики збирання та врахування інформації щодо кар'єрного шляху та траєкторій працевлаштування випускників ОНП (після перших випусків здобувачів ОНП).

Список використаної літератури

1. Бельмаз Я.М. Викладацьке портфоліо як один з провідних методів професійного розвитку викладачів вищої школи США. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2018. № 42. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10657>.
2. Вітвицька С. Інноваційність у підготовці докторів філософії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 16–17 квітня 2019 р.)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Т. 1. С. 101–104.
3. Вітченко А. Підготовка майбутніх докторів філософії у вищій військовій школі: досвід, проблеми, шляхи вдосконалення. *Військова освіта*, № 1 (41), 2020, С. 91–102.
4. Волкова Н.П. Концепція освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2016. № 1. С. 77–183.
5. Демченко Н.М., Шуцький Б.С. Формування інформаційної компетентності в майбутніх докторів філософії. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 87–96.
6. Долінська Н.В. Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.01; Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2019. 235 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.03.2020).
8. Линьова І.О. Оцінювання якості підготовки докторів філософії в контексті євроінтеграції. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості*

вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (частина I). За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2018. С. 157–167.

9. Меньяйло В. Методологічні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, Вип. 2, ч. 1, 2020. С. 106–120.

10. Ніколаєв Є. Як в Україні створити сучасну систему підготовки докторів філософії (Ph.D.)? URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/How-to-create-a-modern-PhDsystem-in-Ukraine.pdf> (дата звернення: 31.12.2019).

11. Олійник І.В. Роль педагогічної практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 86–92.

12. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529>.

13. Пшенична О.С. Компетентнісна парадигма підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в галузі освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017, Вип. 56–57 (109–110). С. 343–349.

14. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, Кіровоградський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. 2008.

15. Семеног О. Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. № 5 (59). С. 192–203.

16. Щипанський П.В. Корецький А.А., Капосльоз Г.В., Зайцев М.М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень НУОУ імені Івана Черняхівського*. 2018. № 2 (63). С. 136–142.

17. Anderson, S. & Anderson, B. (2012). Preparation and Socialization of the Educational Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. *The Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (2), 239–251. URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1279.pdf>.

18. Austin, A.E., & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research*, 129, 51–65.

19. Shulman, L.S. (2008). Foreword. In G. E. Walker, C. M. Golde, L. Jones, A. C. Bueschel, & P. Hutchings (Eds.). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century* (pp. ix-xiv). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1st Edition.

References

1. Belmaz, Ya.M. (2018). *Vykladatske portfolio yak odyn z providnykh metodiv profesiinoho rozvytku vykladachiv vyshchoi shkoly SSHA* [Teaching portfolio as one of the leading methods of professional development of teachers of higher education in the United States]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* [Scientific notes of the department of pedagogy], no. 42, URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10657> (In Ukrainian).

2. Vitvytska, S. (2019). *Innovatsiynist u pidhotovtsi doktoriv filosofii* [Innovation in the training of doctors of philosophy]. *Innovatsiyni rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin* [Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change]. Sumy, vol. 1, pp. 101-104. (In Ukrainian).

3. Vitchenko, A. (2020). *Pidhotovka maibutnikh doktoriv filosofii u vyshchii viiskovii shkoli: dosvid, problem, shliakhy vdoskonalennia* [Training of future doctors of philosophy in higher military school: experience, problems, ways to improve]. *Viiskova osvita* [Military education], no. 1 (41), pp. 91-102. (In Ukrainian).

4. Volkova, N.P. (2016). *Kontseptsiiia osvitho-naukovoï prohramy pidhotovky naukovopedahohichnykh kadriv v aspiranturi zi spetsialnosti 015 "Profesiina osvita"* [The concept of the educational and scientific program of training of scientific and pedagogical personnel in postgraduate study in the specialty 015 "Professional education"]. *Visnyk Dnipropetrovskoho uni-*

versytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohihiia [Bulletin of Dnipropetrovsk University. Alfred Nobel. Pedagogy and psychology]. Dnipropetrovsk, no. 1, pp. 77-183. (In Ukrainian).

5. Demchenko, N.M. & Shutskyi, B.S. (2019). *Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v maibutnikh doktoriv filosofii* [Formation of information competence in future doctors of philosophy]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences], no. 4, pp. 87-96. (In Ukrainian).

6. Dolinska, N.V. (2019). *Pedahohichna skladova u systemi pidhotovky vykladachiv v universytetakh SShA. Dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical component in the system of teacher training in US universities. Cand. ped. sci. diss.]. Lviv, 235 p. (In Ukrainian).

7. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Accessed 01 March 2020).

8. Lynova, I.O. In V. Luhovyi & Zh. Talanova (Eds.). (2018). *Otsiniuvannia yakosti pidhotovky doktori filosofii v konteksti yevrointehratsii* [Assessing the quality of training of doctors of philosophy in the context of European integration]. *Analiz providnogo vitchyznianoho ta zarubizhnogo dosvidu shchodo otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii* [Analysis of the leading domestic and foreign experience in assessing the quality of higher education in the context of European integration]. Kyiv, vol. 1, pp. 157-167. (In Ukrainian).

9. Meniailo, V. (2020). *Metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh doktoriv filosofii do doslidnytsko-innovatsiinoi diialnosti* [Methodological bases of preparation of future doctors of philosophy for research and innovation activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu* [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University], issue 2, vol. 1, pp. 106-120. (In Ukrainian).

10. Nikolaiev, Ye. *Yak v Ukraini stvoryty suchasnu system pidhotovky doktoriv filosofii (Ph.D.)* [How to create a modern system of training doctors of philosophy in Ukraine (Ph.D.)]. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/How-to-create-a-modern-PhDsystem-in-Ukraine.pdf> (Accessed 31 February 2019). (In Ukrainian).

11. Oliinyk, I.V. (2019). *Rol pedahohichnoi praktyky u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury* [The role of pedagogical practice in the formation of research competence of future doctors of philosophy in graduate school]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues of the humanities], issue 23, vol. 3, pp. 86-92. (In Ukrainian).

12. *Poriadok pidhotovky здобувачив вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у висхідних навчальних закладах (наукових установ)* (2016). [The order of preparation of applicants for higher education for the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in higher educational institutions (scientific institutions)], no. 261. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529> (In Ukrainian).

13. Pshenychna, O.S. (2017). *Kompetentnisna paradyhma pidhotovky здобувачив ступеня доктора філософії в галузі освіти* [Competence paradigm of preparation of candidates for the degree of Doctor of Philosophy in the field of education]. *Pedahohika formuvannia osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools], issue 56-57 (109-110), pp. 343-349. (In Ukrainian).

14. Rybachuk, K.V. (2008). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v universytetakh SShA. Dys. kand. ped. nauk* [Training future teachers for professional activities in US universities. Cand. ped. sci. diss.]. Kirovohrad. (In Ukrainian).

15. Semenoh, O. (2016). *Akademichna kultura – fundamentalnyi skladnyk pidhotovky doktora filosofii zi spetsialnosti 015 "Profesiina osvita"* [Academic culture - a fundamental component of the preparation of a doctor of philosophy in the specialty 015 "Professional Education"]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 5 (59), pp. 192-203. (In Ukrainian).

16. Shchypatskyi, P.V., Koretskyi, A.A., Kaposloz, H.V. & Zaitsev, M.M. (2018). *Orhanizatsiia pidhotovky doktoriv filosofii u krainakh Yevropeiskoho soiuzu ta Ukraini: stan, tendentsii, perspektyvy* [Organization of training of doctors of philosophy in the countries of the European Union and Ukraine: state, tendencies, prospects]. *Zbirnyk naukovykh prats Tsentru voienno-stratehichnykh doslidzhen NUOU imeni Ivana Cherniavskoho* [Collection of scientific works of the Center for Military Strategic Studies NUOU of Ivan Cherniavsky], no. 2 (63), pp. 136-142. (In Ukrainian).

17. Anderson, S. & Anderson, B. (2012). Preparation and Socialization of the Educational Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. *The Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, no. 24 (2), pp. 239-251. URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1279.pdf>.

18. Austin, A.E. & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research*, no. 129, pp. 51-65.

19. Shulman, L.S. (2008). Foreword. In G.E. Walker, C.M. Golde, L. Jones, A.C. Bueschel & P. Hutchings (Eds.). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century* (pp. ix-xiv). San Francisco, CA, Jossey-Bass. 1st ed.

FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC PROGRAM "PROFESSIONAL EDUCATION" FOR RECIPIENTS OF THE THIRD (EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC) LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN SPECIALTY 015 "VOCATIONAL EDUCATION" (BY SPECIALIZATIONS)

Nataliia P. Volkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Innovative Technologies on Pedagogics, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro.

E-mail: npvolkova@yahoo.com

ORCID: 0000-0003-1258-7251

Olha V. Lebid, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department of Innovative Technologies on Pedagogics, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro.

E-mail: swan_ov@ukr.net

ORCID: 0000-0001-6861-105X

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15

Key words: educational-scientific program, professional education, doctor of philosophy, applicants of the third level of higher education.

The article reveals the experience of implementing the educational and scientific program "Professional Education" for applicants of the third (educational and scientific) level of higher education specialty 015 Professional Education (by specializations) at Alfred Nobel University. Features and purpose of the educational and scientific program "Professional Education", as well as its structure (educational and scientific components) are described. The volume of the educational component of the educational and scientific program is given – 45 ECTS credits, of which the cycle of general (18 ECTS credits) and professional (27 ECTS credits) training, including the discipline of free choice of applicants (12.5 ECTS credits). Particular attention in the educational and scientific program is paid to the content of competencies sufficient to solve complex problems in the field of professional and / or research and innovation in the field of education. A brief description of the content of the scientific component of the program, which provides for the implementation of their own basic and / or applied research with the appropriate design of the obtained scientific results in the form of a dissertation, testing of research results.

Methodological approaches (systemic, competence, activity, andragogic, student-centered, personality-oriented, participatory, environmental, integrative) and principles (systematization, scientificity, systematicity and consistency, clarity, integration of theory and practice, consciousness and activity) are substantiated and defined. Independence and activity of subjects in training, interdisciplinary connections, a positive emotional background of training, maintenance of unity of educational, developmental and educational functions are put into practice in the educational and scientific program.

The main types of classes, methods and means of teaching future doctors of philosophy are identified. Emphasis is placed on the peculiarities of graduate research activities of graduate students. Ways of realization of individual educational trajectory for each postgraduate student are demonstrated (drawing up of the individual curriculum; a choice of the block of disciplines from a selective component at one's own will, choosing the subjects of scientific and practical research works according to the interests of applicants of higher education; the organization of independent work of applicants by means of educational computer programs and electronic textbooks; certification courses for the formation of additional pro-

fessional competencies; distance education; drawing up an individual schedule of graduate students; types of communication between research and teaching staff with applicants; participation in various extracurricular activities).

Emphasis is placed on the scientific achievements of higher education seekers (publications in professional journals, collections of scientific papers, reporting the results at annual scientific and practical conferences, publication of research results in a foreign language in periodicals, participation in the research work of the Department of Innovation Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, scientific and pedagogical internship, etc.).

Одержано 26.01.2021.

УДК 378.1:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-16

М.Г. ДРУШЛЯК,

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри математики
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ВІЗУАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

Розвиток інформаційних технологій, повсюдне використання інтернет-контенту призвели до ситуації, коли навички роботи з візуальними матеріалами стають більш затребуваними і стають необхідною складовою освіти XXI століття. Майбутній вчитель, оперуючи візуальними образами, повинен сформувати в молодого покоління навички критично оцінювати, інтерпретувати та узагальнювати інформацію, тобто повинен мати високий рівень сформованості візуально-інформаційної культури. Особливо гостро ця проблема стосується підготовки майбутніх учителів математики та інформатики, оскільки саме їх діяльність покликана сформувати в учнів адекватну інформаційну картину світу, науково грамотно й швидко в умовах інтенсифікації освітнього процесу донести основні ідеї та сформувати фундаментальні уявлення про навколишній світ та його закони. Природа феномена «візуально-інформаційна культура» дуалістична, він є синтезом двох феноменів – візуальної культури та інформаційної культури. Аналіз сутності понять «візуальна культура» та «інформаційна культура» дозволив розкрити сутність феномена «візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики». Оскільки під візуально-інформаційною культурою майбутніх учителів математики та інформатики розуміємо інтегративну якість особистості, яка поєднує ціннісні установки, прагнення до розвитку в галузі візуалізації та інформатизації освіти; інформатико-математичні, психолого-педагогічні та технологічні знання; уміння сприймати, аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, продукувати з використанням інформаційних технологій, структурувати, інтегрувати, оцінювати поданий наочно навчальний матеріал; здатність до аналізу, прогнозування і рефлексії власної професійної діяльності з візуалізації навчального матеріалу з використанням засобів комп'ютерної візуалізації, яка забезпечує професійний саморозвиток і самовдосконалення, то вона має включати різні компоненти, серед яких ми виділяємо такі: професійно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний.

Ключові слова: візуально-інформаційна культура майбутнього учителя математики та інформатики, структурні компоненти візуально-інформаційної культури майбутнього учителя математики та інформатики, професійно-мотиваційний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, рефлексивний компонент.

Постановка проблеми. Активний розвиток інформаційних технологій, повсюдне використання інтернет-контенту, поширеність соціальних мереж і сервісів призвели до невідворотних змін у механізмах психологічного сприймання інформації молоддю, а навички роботи з візуальними матеріалами, які стають більш затребуваними, на відміну від текстових, стали необхідною складовою освіти XXI століття. Саме це обумовило запит суспільства на підготовку такого вчителя, який, оперуючи візуальними образами, був би готовий сформувати в молодого покоління навички критично оцінювати, інтерпретувати та узагальнювати інформацію з метою виконання життєвих завдань, тобто вчителя із високим рівнем сформованості візуально-інформаційної культури. Особливо гостро ця проблема стосується

підготовки майбутніх учителів математики та інформатики, оскільки саме їх діяльність покликана сформувати в учнів адекватну процесам сьогодення інформаційну картину світу, науково грамотно й швидко в умовах інтенсифікації освітнього процесу донести основні ідеї та сформувати фундаментальні уявлення про навколишній світ та його закони.

Аналіз останніх досліджень. Дуалістична природа феномена «візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики» вимагає проведення детального поняттєво-термінологічного аналізу понять «візуальна культура» та «інформаційна культура».

За результатами ретроспективного аналізу і теоретичного осмислення напрацьованого досвіду й підходів сучасних дослідників встановлено, що виникнення терміна «інформаційна культура» у 70-х рр. XX ст. пов'язане з дослідженнями бібліотекознавців. Починаючи з 90-х рр. XX ст., феномен «інформаційна культура» досліджується на міждисциплінарному рівні, зокрема, у межах теорії і методики навчання, теорії і методики професійної освіти, про що свідчать наукові розвідки Н. Гендіної [1], Л. Макарової [2], В. Виноградова [3], Н. Джинчарадзе [4] та ін. Науковці тлумачать термін «інформаційна культура» як особистісне утворення, яке інтегрує в собі ціннісні орієнтації, знання інформаційних технологій, уміння і навички здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, добору, критичного оцінювання, збереження, інтеграції, структурування, створення та презентації нової інформації.

Студіювання спеціальної літератури (Е. Кононова [5], О. Мехоношина [6], О. Моргун [7], Є. Сальникова [8] та ін.) дало змогу констатувати, що більшість дисертаційних досліджень з проблеми формування візуальної культури пов'язана із професійною художньою сферою, більшою мірою використовується в педагогіці мистецтва або стосується підготовки студентів художніх спеціальностей. Узагальнення дослідницьких напрацювань дозволило тлумачити візуальну культуру як художньо-комунікативну систему, яку характеризують два рівні: соціально-естетичний – сукупність цінностей, що моделюють у візуальних образах картину світу, та особистісний – система естетичної взаємодії людини з візуальними образами, їх сприймання, проєкцію на особистісний досвід, оцінку, пробудження асоціацій, здатність до створення візуальних образів.

Наразі нами не виявлено жодних досліджень з проблеми формування візуально-інформаційної культури особистості загалом та майбутніх учителів математики та інформатики зокрема.

Метою статті є визначення сутності та структурних компонентів візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

Виклад основного матеріалу. Природа феномена «візуально-інформаційна культура» дуалістична, він є синтезом двох феноменів – візуальної культури та інформаційної культури. Аналіз сутності понять «візуальна культура» та «інформаційна культура» дозволив розкрити сутність феномена «візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики».

Візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики – це інтегративна якість особистості, яка поєднує: ціннісні установки, прагнення до розвитку в галузі візуалізації та інформатизації освіти; інформатико-математичні, психолого-педагогічні та технологічні знання; уміння сприймати, аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, продукувати з використанням інформаційних технологій, структурувати, інтегрувати, оцінювати поданий наочно навчальний матеріал; здатність до аналізу, прогнозування і рефлексії власної професійної діяльності з візуалізації навчального матеріалу з використанням засобів комп'ютерної візуалізації, яка забезпечує професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Оскільки під візуально-інформаційною культурою майбутніх учителів математики та інформатики розуміємо інтегративну якість особистості, то вона має включати різні компоненти, серед яких ми виділяємо такі: професійно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти. Змістове наповнення кожного з цих компонентів і механізм їх формування обумовлений новоутвореннями, оскільки кожен компонент формується як окремо, так і у комплексі.

Професійно-мотиваційний компонент є домінантним, системоутворювальним, визначальним для вектора майбутньої професійної діяльності вчителя. Професійно-мотиваційний компонент пов'язаний передусім із прагненням майбутніх учителів математики та інформатики до професійного вдосконалення, бути у тренді сучасних освітніх інновацій; стійкою потребою у підвищенні обізнаності з досвідом вітчизняних та зарубіжних колег; бажанням вивчати нові технології та методики навчання в умовах «візуального повороту» у суспільстві, поповнювати арсенал своїх напрацювань.

Майбутні вчителі математики та інформатики мають усвідомлювати нагальність проблеми візуалізації навчального контенту, цінність, значущість використання візуалізації в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності та інтенсифікації. Цей компонент характеризується внутрішнім спонуканням до впровадження засобів комп'ютерної візуалізації у освітній процес як відповіддю на збільшення візуальної складової в усіх сферах життя [9]; потребою у використанні засобів комп'ютерної візуалізації як реакції на зростання обсягів інформації та обмеженості у можливостях її опанування. Невід'ємною складовою візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є вмотивованість вибудовувати освітній процес з урахуванням нормативно-регулятивної бази цифрової трансформації освіти.

Сформованість візуально-інформаційної культури пов'язана з інтересом до запровадження індивідуальних освітніх траєкторій учнів, причому провідну роль має відігравати урахування їхніх психологічних особливостей та типу сприймання навчальної інформації представниками покоління Z і наступного покоління α . Майбутні вчителі математики та інформатики мають прагнути розкрити власний особистісно-творчий потенціал, досягти успіху в професійній діяльності, працювати «на результат».

Когнітивний компонент насамперед передбачає наявність теоретичних знань з математико-інформатичних дисциплін, що забезпечує фундаментальну теоретичну підготовку і слугує підґрунтям для всієї подальшої професійної діяльності.

У сучасних умовах цифрова трансформація освітньої сфери є процесом необхідним та незворотним. У зв'язку з цим сформованість візуально-інформаційної культури обов'язково має бути пов'язана з наявністю у майбутніх учителів математики та інформатики уявлень про процеси інформатизації та діджиталізації освіти.

Когнітивний компонент характеризується сформованою системою знань щодо педагогічних, психологічних та методичних засад використання засобів комп'ютерної візуалізації в освітньому процесі. Майбутній учитель математики та інформатики повинен бути обізнаним із психологічними процесами, що беруть участь у процесі візуального сприймання.

Цей компонент визначається також сформованою системою: теоретичних знань у галузі візуалізації інформації та основ когнітивно-візуальних технологій; системою теоретичних знань про структурування навчального контенту; системою теоретичних знань та уявлень, що дозволяють не тільки засвоювати одиниці навчального матеріалу через візуальні моделі знань, а і самостійно їх проєктувати й розробляти та розумінням доцільності візуальної форми подання навчальної інформації. Когнітивний компонент передбачає наявність уявлень про хмарні сервіси предметного спрямування, про можливості автоматизованого контролю знань, організованого на базі візуалізованих завдань. Майбутній учитель математики та інформатики повинен мати уявлення про можливості розкриття дидактичного потенціалу електронних засобів навчання; усвідомлення шляхів використання засобів комп'ютерної візуалізації з урахуванням навчальної мети, обраних форм і методів навчання.

Засвоєння будь-яких знань відбувається у процесі пізнавальної діяльності, причому знання не є пасивним відбиттям навколишньої дійсності, а є результатом активної творчої діяльності. Тому до когнітивного компонента слід також віднести і педагогічне мислення, що передбачає уміння бачити педагогічні ситуації та явища, розпізнавати і моделювати їх, прогнозувати можливі наслідки та уникати негативу.

Когнітивний компонент характеризується розвиненим візуальним мисленням, яке вбачається нами у вмінні трансформувати різні проблемні ситуації в структури нових знань, у створенні пізнавальних структур, у яких інформація подається шляхом створення моделей, схем тощо.

Обов'язковою у структурі візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є наявність знань про класифікацію спеціальних програмних засобів предметного спрямування, про засоби комп'ютерної візуалізації, зокрема, про програми динамічної математики, про їх комп'ютерний інструментарій та функціональність при розв'язуванні певних класів задач.

Операційно-діяльнісний компонент визначено володінням комплексом умінь щодо використання хмароорієнтованих технологій та технологій мобільного навчання у освітньому процесі з метою візуалізації; володінням технологіями когнітивної візуалізації навчальної інформації; вмінням оцінювати ефективність обраної технології з урахуванням візуального типу сприймання навчальної інформації сучасними учнями.

Майбутні вчителі математики та інформатики повинні вміти педагогічно доцільно добирати, застосовувати, створювати власні когнітивно-візуальні моделі, адаптувати їх до умов освітнього процесу та виконання професійних завдань; володіти правилами, практичними прийомами та пріоритетними способами аналізу, синтезу, узагальнення, структурування навчального контенту, подання його у структурно зрозумілій формі з огляду на педагогічну мету та можливості реципієнта; володінням практичними прийомами візуального перекладу (вміння перевести візуальний образ у вербальну мову і навпаки), подання навчальної інформації у вигляді пізнавальної структури.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується здатністю раціонально обирати програмне забезпечення предметного спрямування для розв'язування професійних задач з позиції праксеології; вмінням вільно оперувати інструментарієм різних засобів комп'ютерної візуалізації при розв'язуванні певних класів задач шкільного курсу математики; вмінням інтерпретувати отримані результати, осмислювати і формулювати висновки.

Невід'ємною складовою візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є вміння розробляти навчальні матеріали з різною навчальною метою (організація комп'ютерного експерименту, візуалізоване повторення, візуалізований контроль знань тощо) та доцільно, виважено й виправдано впроваджувати їх в освітній процес (використовувати їх для підготовки, супроводу, аналізу, коригування). Серед іншого вибір методів, засобів і форм навчання має бути раціональним, враховувати індивідуальні особливості учнів, зокрема, візуальний тип сприймання навчальної інформації, їх запити, нахили з метою прогнозу ефективності та корекції освітнього процесу.

Операційно-діяльнісний компонент візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики передбачає вміння розробляти уроки, поєднуючи традиційні системи навчання та цифрові технології. Зауважимо, що сформованість цього компонента інколи проявляється не в тому, щоб застосовувати цифрові технології з метою когнітивної візуалізації навчального контенту, а в тому, щоб утриматися від такого застосування в тих випадках, де це не є доцільним.

Операційно-діяльнісний компонент візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики характеризується також комунікативним аспектом: вмінням передавати навчальну інформацію візуальними засобами, з одного боку, та вмінням сприймати і розуміти навчальну інформацію, подану візуально, – з іншого (детальніше [10]).

У структурі візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики виділяємо також *рефлексивний компонент*. Рефлексію розуміємо як спосіб аналітичної діяльності, спрямований на критичне осмислення власного «Я», своєї діяльності, що дозволяє прогнозувати та коригувати власну подальшу професійну діяльність, і в такому контексті вона відіграє визначальну роль у професійній діяльності. Важливість ролі рефлексивних механізмів у професійній діяльності вбачаємо у забезпеченні умови подальшого професійного саморозвитку [11] та самовдосконалення у педагогічному, методичному та технологічному аспектах.

Усвідомлений саморозвиток майбутнього вчителя математики та інформатики означає самозбагачення, яке усвідомлюється, схвалюється та є бажаним. Процес саморозвитку забезпечує послідовну зміну особистісних станів, де кожний наступний є удосконаленням попереднього. У цьому контексті рефлексію мислимо як потребу в оновленні і поповненні власних знань, умінь і навичок у галузі математичних та інформатичних дисциплін, циф-

рових технологій. Рефлексивні дії дозволяють індивідуалізувати власну професійну діяльність, здійснювати самоаналіз, оцінювання та рефлексивну інтерпретацію власної професійної діяльності щодо впровадження засобів комп'ютерної візуалізації в освітній процес, що сприяє вибору педагогічно доцільних стратегій коригування подальшої діяльності з метою усунення власних недоліків. Невід'ємною складовою сформованості візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики є критичне ставлення до обраного засобу когнітивної візуалізації та обраної технології візуалізації навчального контенту. За допомогою педагогічної рефлексії відбувається зіставлення обраних шляхів професійної діяльності з оптимальними методичними і педагогічними зразками.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наведені результати дають підстави стверджувати таке.

Візуально-інформаційна культура майбутніх учителів математики та інформатики як інтегративна якість особистості включає професійно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Визначені структурні компоненти відображають цілісне розуміння сутності візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики й акцентують, що формування такої культури є складним багаторівневим, інтегративним процесом професійної підготовки, що охоплює всі етапи навчання у закладі вищої освіти.

Компоненти візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики схарактеризовано у повному обсязі і досить широко, що утруднює визначення рівнів сформованості. Це зумовлює перспективи подальших розвідок, які полягають у пошуку критеріїв для визначення рівнів сформованості візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики.

Список використаної літератури

1. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство. *Школьная библиотека*. 2003. №3. С. 18–24.
2. Макарова М. Інформаційна культура: суспільні та особистісні аспекти пізнання. *Вісник Книжкової палати*. 2017. № 12. С. 40–43.
3. Виноградов П.В. Визуальная культура личности: генезис, структура и функции. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010. №136. С. 26–39.
4. Джинчарадзе Н.Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1997. 425 с.
5. Кононова Е.А. Развитие визуальной культуры обучающихся на основе интеграции искусств (на примере литературы и изобразительного искусства) : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». Москва, 2017. 26 с.
6. Мехоношина О.В. Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. Москва, 2011. 174 с.
7. Моргун О.М. Визуальная культура невербальных коммуникаций в современной наружной рекламе : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. Краснодар, 2010. 271 с.
8. Сальникова Е.В. Феномен визуальности и эволюция визуальной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / ФГОУДПО «Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма». Москва, 2012. 53с.
9. Semenikhina O. Drushlyak M. On the Results of a Study of the Willingness and the Readiness to Use Dynamic Mathematics Software by Future Math Teachers. *11th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2015)*. 2015. May 14–16, Lviv. P. 21–34.
10. Друшляк М.Г. Формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики: комунікативний аспект. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2020. Вип. 8 (164). С. 172–176.

11. Фрицюк В.А. Компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія»*. 2017. № 2 (14). С. 218–222. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-218-222.

References

1. Gendina, N.I. (2003). *Informatsionnaia gramotnost ili informatsionnaia kultura: alternativa ili edinstvo* [Information literacy or information culture: alternative or unity]. *Shkolnaia biblioteka* [School library], no. 3, pp. 18-24 (In Russian).
2. Makarova, M. (2017). *Informatsiina kultura: suspilni ta osobystisni aspekty piznannia* [Information culture: social and personal aspects of cognition]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty* [Bulletin of the Book Chamber], no. 12, pp. 40-43 (In Ukrainian).
3. Vinogradov, P.V. (2010). *Vizualnaia kultura lichnosti: genezis, struktura i funktsii* [Visual culture of personality: genesis, structure and functions]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University], no. 136, pp. 26-39 (In Russian).
4. Dzhyncharadze, N.H. (1997). *Informatsiina kultura osoby: formuvannia ta tendentsii rozvytku (sotsialno-filosofskyi analiz). Dis. ... dok. filos. nauk.* [Information culture of a person: formation and development trends (socio-philosophical analysis). Doc. philosoph. sci. dis.]. Kyiv, 425 p. (In Ukrainian).
5. Kononova, E.A. (2017). *Razvitie vizualnoi kul'tury obuchaiushchikhsia na osnove integratsii iskusstv (na primere literatury i izobrazitel'nogo iskusstva). Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The development of the visual culture of students based on the integration of arts (on the example of literature and fine arts). Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Moscow, 26 p. (In Russian).
6. Mekhonoshina, O.V. (2011). *Razvitie vizualnoi kul'tury studentov hudozhestvenno-pedagogicheskikh spetsialnostei pri izuchenii iskusstva shrifta. Dis. kand. ped. nauk* [Development of visual culture of students of art and pedagogical specialties in the study of font art. Cand. ped. sci. dis.]. Moscow, 174 p. (In Russian).
7. Morgun, O.M. (2010). *Vizualnaia kultura neverbalnykh kommunikatsii v sovremennoi naruzhnoi reklame. Dis. ... kand. kulturologii* [Visual culture of non-verbal communication in modern outdoor advertising. Diss. cand. cultural studies]. Krasnodar, 271 p. (In Russian).
8. Salnikova, E.V. (2012). *Fenomen vizualnosti i yevoliutsiia vizualnoi kutury. Aref. ... dok. kulturologii* [The phenomenon of visuality and the evolution of visual culture. Dis. doct. cultural studies]. Moscow, 53 p. (In Russian).
9. Semenikhina, O., Drushlyak, M. (2015). On the Results of a Study of the Willingness and the Readiness to Use Dynamic Mathematics Software by Future Math Teachers. 11th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2015). Lviv, pp. 21-34.
10. Drushliak, M.H. (2020). *Formuvannia vizualno-informatsiinoi kul'tury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky: komunikatyvnyi aspekt* [Formation of visual and information culture of mathematics and computer science pre-service teachers: communicative aspect]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T.H. Shevchenka* [Bulletin of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"], issue 8 (164), pp. 172-176. (In Ukrainian).
11. Frytsiuk, V.A. (2017). *Komponenty hotovnosti maibutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku* [Components of future teachers' readiness to continuing professional self-development]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2 (14), pp. 218-222. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-218-222. (In Ukrainian).

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF VISUAL AND INFORMATION CULTURE OF WOULD-BE MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Maryna Hryhorivna Drushliak, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Mathematics Department of Makarenko Sumy State Pedagogical University.

E-mail: maryndru@fizmatsspu.sumy.ua

ORCID ID 0000-0002-9648-2248

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-16

Key words: visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teacher, structural components of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teacher, professional-motivational component, cognitive component, operational-activity component, reflective component.

The development of information technologies, the widespread use of Internet content have led to a situation where the skills of working with visual materials are becoming more popular and make a necessary component of education in the XXI century. The would-be teacher, operating with visual images, must form the younger generation's skills to evaluate critically, interpret and summarize information, i.e. must have a high level of visual and information culture. This problem is in focus for the preparation of would-be mathematics and computer science teachers, because their activities are designed to form students' information picture of the world, scientifically competently and quickly to convey basic ideas and form fundamental ideas about the world and its laws under conditions of the intensification of the educational process. The nature of the phenomenon of "visual and information culture" is dualistic. It is a synthesis of two phenomena – visual culture and information culture. Analysis of the essence of the concepts "visual culture" and "information culture" allowed revealing the essence of the phenomenon "visual and information culture of would-be mathematics and computer science teachers". The visual and information culture of would-be mathematics and computer science teachers is the integrative quality of personality, which combines values, aspirations for development in the field of visualization and informatization of education; computer and mathematical, psychological and pedagogical, technological knowledge; ability to perceive, analyze, compare, interpret, produce with the use of information technology, structure, integrate, evaluate visually presented educational material; ability to analyze, predict and reflect on their own professional activities in the visualization of educational material using computer visualization means, which provides professional self-development and self-improvement. So, it should include various components, among which we distinguish the following: professional-motivational, cognitive, operational-activity, and reflexive. The content of each of these components and the mechanism of their formation is developed both individually and in teams. The cognitive component is characterized by developed visual thinking, which we see in the ability to transform various problem situations in the structure of new knowledge, in the creation of cognitive structures in which information is presented by creating models, schemes and more. The operational component is also characterized by a communicative aspect: the ability to transmit educational information by visual means, on the one hand, and the ability to perceive and understand educational information presented visually, on the other. The components are characterized in full and quite widely, which makes it difficult to determine the levels of their formation. This determines the prospects for further exploration, which is to find criteria for determining the levels of formation of visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers.

Одержано 17.02.2021.

УДК: 378.1:658.8

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-17

О.І. КАЗАКЕВИЧ,
*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро),
викладачка кафедри філології
Дніпровського Державного аграрно-економічного університету*

ДІАГНОСТИКА ВИХІДНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

У статті описано констатувальний етап експерименту, метою якого є формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки. а саме: встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту, доведено, що зазначений поділ магістрантів на контрольну й експериментальну групи є порівняним і рівномірним, розроблено та описано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний) і показники для діагностики рівня формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів відповідно до її структури, розкрито діагностичні методики, визначено та описано рівні сформованості (високий, достатній, низький). В експерименті брали участь 352 студенти (КГ – 178 осіб, ЕГ – 174 особи), 18 науково-педагогічних працівників ЗВО, які здійснюють підготовку студентів спеціальності 075 «Маркетинг», а також 15 випускників ЗВО, які працюють на посадах маркетологів. Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі таких вищих навчальних закладів: Дніпровський державний аграрно-економічний університет, Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро). При наданні вихідних даних спиралася на методику Б. Головешко, де автор надає результати рівнів сформованості компонентів у вигляді порівняльних таблиць, порівнюючи результати в контрольній та експериментальній групах студентів з результатами, отриманими при анкетуванні діючих фахівців – випускників ЗВО). Визначено, що більшість студентів мають достатній (ЕГ – 51,7%, КГ – 52,9%) і низький (ЕГ – 36,9%, КГ – 35,3%) рівень показників розвитку лідерської компетентності за усіма компонентами, лише невелика кількість студентів показала високий рівень (ЕГ – 10,02%, КГ – 11,8%). Також автором було визначено орієнтири майбутньої педагогічної технології.

Ключові слова: діагностика вихідного рівня сформованості лідерської компетентності, рівень сформованості лідерської компетентності, майбутні маркетологи, критерії, показники та рівні сформованості лідерської компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. З метою розроблення технології формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки постає питання діагностики наявного рівня сформованості досліджуваної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення критеріїв діагностування рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів, методів експериментального дослідження, добір методів оброблення отриманих даних здійснювалися з урахуванням наукових праць з методології та методики педагогічних досліджень С. Сисоєвої, І. Підласого, В. Сидоренка, С. Гончаренко, Ю. Бабанського, Р. Немова, П. Образцова, Д. Райгородського, С. Рішетника, Л. Путляєвої, О. Значенко, Н. Пономарьової, методів математичної статистики в педагогіці С. Коваленко, М. Грабар, К. Краснянської, А. Стеценко, О. Сидоренко, С. Скворцова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Раніше нами було висвітлено теоретико-методологічні засади проблеми формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки, що уможлиблює наступний етап дослідження – педагогічний експеримент, а саме, його констатувальний етап, що передбачає діагностику вихідного рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів.

Мета статті – охарактеризувати констатувальний етап експерименту, результатом якого є вихідний рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На **констатувальному етапі**, (2019–2020рр.) теоретично обґрунтовано сутність феномена «лідерська компетентність майбутнього маркетолога» а також зміст, структуру і характеристики його компонентів; теоретично розглянуто проблему дослідження через аналіз та узагальнення науково-методичних джерел, результатів дисертаційних робіт, нормативно-правової документації ЗВО, освітньо-професійних програм, робочих навчальних програм ЗВО, що здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю «Маркетинг» тощо; розроблено наукові та методологічні засади експерименту, подано методичний інструментарій, встановлено кількісний і якісний склад учасників експерименту (науково-педагогічний склад; куратори академічних груп; керівництво факультетів; студенти, які беруть участь в експерименті; досвідчені маркетологи); здійснено анкетування студентів, викладачів, випускників ЗВО, що працюють на посадах маркетологів.

Результатом стало діагностування реального рівня сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки.

В експерименті брали участь 352 студенти (КГ – 178 особи, ЕГ – 174 особи), 18 науково-педагогічних працівників ЗВО, які здійснюють підготовку студентів спеціальності 075 «Маркетинг», а також 15 випускників ЗВО, які працюють на посадах маркетологів. Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі таких вищих навчальних закладів: Дніпровський державний аграрно-економічний університет, Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро).

У процесі реалізації констатувального етапу експерименту застосовано емпіричні та теоретичні методи дослідження (анкетування, тестування, опитування, інтерв'ю, спостереження, аналіз навчальної документації, оцінювання експертами тощо). В анкетах використовували різні типи запитань, але більшість з них були тести.

З метою проведення педагогічного експерименту, наступним етапом нашого дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів.

Так, спираючись на наукові дослідження та розроблену нами структуру лідерської компетентності, яка розглядається у нашому дослідженні як складне утворення, ми виділили критерії лідерської компетентності майбутніх маркетологів відповідно до сукупності її компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний критерії. Таким чином, у нашому дослідженні всі компоненти лідерської компетентності майбутнього маркетолога мають відповідні критерії, кожен з яких містить у собі сукупність показників. Показник є виявленням суті якостей процесу чи явища, а рівень сформованості лідерської компетентності майбутнього маркетолога, у свою чергу, є ступенем постійності та тривалості прояву показників розвитку лідерської компетентності у свідомості й поведінці майбутнього фахівця-маркетолога [1].

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризують мотиви, потреби, емоції та цінності фахівця що зумовлюють успіх та ефективність діяльності майбутнього маркетолога як лідера. Відповідно до цього показниками мотиваційно-ціннісного критерію є потреба в досягненні мети, мотивація на досягнення успіху, здорову конкуренцію та визнання іншими, спрямованість на професіоналізм і саморозвиток, усвідомлення лідерства як цінності, а також загальнолюдські та професійні цінності фахівця, як-то гуманізм, взаємодія на принципах взаєморозуміння та поваги до людей та інших культур, етичних норм та права.

Високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується усвідомленням лідерства як цінності, а також інших загальнолюдських цінностей (повага, взаєморозуміння, дотримання етичних

норм та права, прагнення до гармонії з навколишнім світом та собою, добро, істина, справедливість та ін.), наявність потреби в досягненні мети, прагненням до лідерства-служіння та готовності приносити користь іншим своєю діяльністю, мотивацією до успіху, спрямованістю на професіоналізм, високою впевненістю у собі та готовністю ризикнути заради успіху.

Достатній рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за мотиваційно-ціннісним критерієм визначається певним інтересом до лідерства, який є недостатнім, щоб визнавати його цінністю, а також певним усвідомленням загальнолюдських цінностей (повага, взаєморозуміння, дотримання етичних норм і права, прагнення до гармонії з навколишнім світом та собою, добро, істина, справедливість та ін.); частковою мотивацією на досягнення успіху, недостатнім ступенем впевненості у результаті та спрямованості на професіоналізм, недостатньою впевненістю у собі та готовністю ризикнути заради успіху, нестійким бажанням до служіння іншим.

Низький рівень сформованості лідерської компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм мають студенти з незначними проявами лідерської поведінки, а саме, відсутністю усвідомлення лідерства як цінності, а також недостатнім усвідомленням загальнолюдських цінностей; низькою мотивацією на досягнення успіху та спрямованістю на професіоналізм; низьким ступенем впевненості у результаті; низькою впевненістю у собі та готовністю ризикнути заради успіху, слабо вираженим бажанням до служіння іншим.

Когнітивний критерій рівня сформованості лідерської компетентності визначається повнотою та міцністю засвоєння знань, необхідних студенту, щоб бути лідером у майбутній професійній діяльності. Це теоретичні загальнонаукові, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні знання про феномен лідерства, стилі лідерства, знання про риси ефективних лідерів, функції, які вони виконують, власне уявлення образу успішного лідера, знання про відмінності між формальним та неформальним лідерством, умови становлення ефективної команди та особливості організаторської діяльності [2].

Високому рівню сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за когнітивним критерієм притаманні наявність у студента глибоких та стійких знань про феномен лідерства, стилі лідерства, риси ефективних лідерів, функції, які вони виконують, наявність чіткого уявлення про образ успішного лідера, студент добре обізнаний про відмінності між формальним та неформальним лідерством, особливості організаторської діяльності, має глибокі знання у сфері комунікацій та впливу, управління пріоритетами, боротьби зі стресом, конфліктології, емоційного інтелекту.

Достатній рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за когнітивним критерієм визначається фрагментарними знаннями про феномен лідерства, стилі лідерства, риси ефективних лідерів, функції, які вони виконують, є часткове уявлення про образ успішного лідера, студент частково обізнаний про відмінності між формальним та неформальним лідерством, має часткове уявлення про лідерську компетентність та особливості організаторської діяльності, фрагментарні знання у сфері комунікацій та впливу, управління пріоритетами, боротьби зі стресом, конфліктології, емоційного інтелекту.

Низький рівень сформованості лідерської компетентності за когнітивним критерієм мають студенти з обмеженими знаннями про феномен лідерства, стилі лідерства, риси ефективних лідерів; функції, які вони виконують; відсутністю власного уявлення про образ успішного лідера, відсутністю знань про відмінності між формальним та неформальним лідерством, лідерську компетентність та особливості організаторської діяльності, поверховими знаннями у сфері комунікацій та впливу, управління пріоритетами, боротьби зі стресом, конфліктології, емоційного інтелекту.

Діяльнісний критерій є ступенем оволодіння діями та поведінкою, що відповідають уявленням про лідера та застосування своїх знань і вмінь на практиці.

Високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за діяльнісним критерієм характеризується стійкістю лідерської поведінки, а саме, високим рівнем сформованості умінь з прийняття рішень, активного цілеспрямованого колективу, командної взаємодії; високу практичну здатність впливати на діяльність членів організації; використовувати ефективні методи виходу

із стресових, конфліктних і кризових ситуацій; здійснювати ефективну комунікацію; високий рівень емоційного інтелекту та бажання служити людям.

Достатній рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за діяльнісним критерієм визначається нестабільністю проявів лідерської поведінки, а саме, нестійкими вміннями з прийняття рішень та цілеспрямовання колективу; опосередковане володіння навичками командної взаємодії; не завжди ефективні комунікаційні навички та навички виходу із стресових, конфліктних і кризових ситуацій; помірний рівень емоційного інтелекту; нестійка здатність генерувати нові ідеї; нерозвинені навички цілепокладання та недостатньо виражене бажання служити людям.

Низький рівень сформованості лідерської компетентності за діяльнісним критерієм мають студенти з незначними проявами лідерської поведінки, а саме низьким рівнем сформованості умінь з прийняття рішень, активного цілеспрямовання колективу; низькими навичками командної взаємодії; низькими комунікаційними навичками та навичками виходу із стресових, конфліктних і кризових ситуацій; низьким рівнем емоційного інтелекту; невираженим творчим потенціалом; низькою здатністю до цілепокладання та слабе бажання служити людям.

Особистісний критерій можна визначити як ступінь сформованості рис та якостей, необхідних для успішної реалізації діяльності фахівця-маркетолога як лідера, а також емоційного інтелекту, рефлексії та емпатії.

Високий рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за особистісним критерієм характеризується чіткими проявами у студентів інтелектуальних здібностей, рис характеру особистості та певних рис, притаманних лідеру (лідерська спрямованість, харизма, захопленість своєю справою), морально-етичних якостей, емпатії, розуміння власних і чужих емоцій та управління власними емоціями й емоціями інших людей.

Достатній рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за особистісним критерієм визначається помірним рівнем прояву в студентів інтелектуальних здібностей, рис характеру особистості та певних рис, притаманних лідеру (лідерська спрямованість, харизма, захопленість своєю справою), морально-етичних якостей, емпатії, поверхневе розуміння власних і чужих емоцій та управління власними емоціями й емоціями інших людей.

Низький рівень сформованості лідерської компетентності за особистісним критерієм мають студенти з низьким рівнем прояву інтелектуальних здібностей, рис характеру особистості та певних рис, притаманних лідеру (лідерська спрямованість, харизма, захопленість своєю справою), морально-етичних якостей, емпатії, відсутністю здатності розуміти власні та чужі емоції й управляти власними емоціями та емоціями інших людей, не усвідомлюється вплив власних емоцій на поведінку.

Для виявлення рівня сформованості компонентів лідерської компетентності нами було використано трирівневу шкалу оцінювання рівня показників критеріїв та виділено такі рівні: низький, достатній і високий.

Інструментарієм для виявлення стану лідерської компетентності майбутніх маркетологів були: тест «Потреба в досягненнях» Ю. Орлова [4], діагностика особистості на мотивацію до успіху (за методикою Т. Елерса [5]), виявлення здатності до рефлексії, осмислення професійного образу Я, сформованості професійно-особистісних якостей – методика q-сортування (В. Стефансон) [6], «Самоактуалізаційний тест (САТ)» (шкала цінностей та потреба в пізнанні) [7], тест «Самооцінка схильності до лідерства» (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов) [9], авторський тест для визначення рівня сформованості когнітивного компонента лідерської компетентності майбутніх маркетологів, методика діагностики комунікативних та організаторських здібностей КОС-2 (В. Синявський, Б. Федоришин) [8].

Використовуючи критерій Пірсона χ^2 ми довели, що зазначений поділ магістрантів на контрольну й експериментальну групи є порівняним з рівномірним, розбіжності між зазначеними поділами не є статистично значущими.

Надаємо аналіз результатів констатувального експерименту (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Оцінка рівня лідерської компетентності майбутніх маркетологів

№	Компонент	Група	Рівень розвитку, %		
			Низький	Достатній	Високий
1	Мотиваційно-ціннісний	КГ	31,7	57,3	11
		ЕГ	33,2	56,0	10,8
2	Когнітивний	КГ	38,2	51,4	10,4
		ЕГ	39,7	49,8	10,5
3	Діяльнісний	КГ	31,4	55,6	12,9
		ЕГ	33,6	54,4	11,9
4	Особистісний	КГ	39,9	47,3	13,2
		ЕГ	41,2	46,7	13,2
Загальний рівень		КГ	35,3	52,9	11,8
		ЕГ	36,9	51,7	10,2

Рівні сформованості критеріїв щодо формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів визначалися як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію.

Отримані статистичні дані ми порівняли, використовуючи критерій Пірсона χ^2 (дод. А).

Встановлено, що для кількості ступенів свободи $\nu = 2$ $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, p \leq 0,05 \\ 9,21, p \leq 0,01 \end{cases}$, $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$,

тобто розбіжності між цими розподілами (контрольна та експериментальна групи) статистично не достовірні.

Для підтвердження ми також здійснили розрахунки за критерієм Фішера φ^* .

Відтак, на етапі констатувального експерименту ми здійснили відбір контрольної та експериментальної груп та довели, що вони є рівноцінними.

Переходячи до аналізу даних, отриманих у результаті констатувального експерименту, маємо зазначити, що у наданні вихідних даних щодо рівня лідерської компетентності у нашому дослідженні ми спиралися на методику Б. Головешко. Автор подає результати рівнів сформованості компонентів у вигляді порівняльних таблиць, порівнюючи результати в контрольній та експериментальній групах студентів з результатами опитування діючих фахівців – випускників ЗВО.

Таблиця 1.2

Рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за мотиваційним критерієм

Рівень сформованості	Майбутні маркетологи (352 особи)		Маркетологи з досвідом роботи (15 осіб)
	%		
	КГ	ЕГ	
Високий	11 %	10,8%	60%
Достатній	57,3%	56 %	40%
Низький	31,7 %	33,2%	-

За мотиваційним критерієм розвитку, майбутні маркетологи продемонстрували певний інтерес до лідерства та самовдосконалення себе як особистості та як майбутнього фахівця-професіонала, але він недостатній, щоб визнавати його цінністю, їм притаманна часткова мотивація на досягнення успіху, але вони виявляють недостат-

ній ступінь упевненості та спрямованості на результат, не всі респонденти вважають себе впевненою в собі людиною та готові ризикнути заради успіху (табл. 1.2).

У певної кількості студентів відмічається здебільшого низький рівень мотивації на досягнення успіху та спрямованості на професіоналізм, низький інтерес до лідерства та самовдосконалення себе як особистості та як майбутнього фахівця-професіонала, низький ступінь впевненості у собі та спрямованості на результат, слабо виражене бажання щодо служіння іншим.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що педагогічна технологія має бути спрямована на широке осмислення випробуваними та прийняття ними факту надзвичайної значущості мотивації у професійному успіху фахівця, оскільки «нав'язані» зовні мотиви не призведуть до бажаного результату.

Таблиця 1.3

Рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за когнитивним критерієм

Рівень сформованості	Майбутні маркетологи (352 особи)		Маркетологи з досвідом роботи (15 осіб)
	%		
	КГ	ЕГ	
Високий	10,4 %	10,5%	57%
Достатній	51,4%	49,8 %	43%
Низький	38,2%	39,7%	-

Результати анкетування щодо когнітивного компонента дають змогу зробити висновок, що студенти частково обізнані про феномен лідерства, лідерську компетентність та особливості організаторської діяльності, відмінності між формальним та неформальним лідерством; вони мають фрагментарні знання у сфері комунікацій та впливу, управління пріоритетами, боротьби зі стресом, конфліктології, емоційного інтелекту (табл. 1.3).

У деяких студентів взагалі відсутні знання про лідерську компетентність, відмінності між формальним та неформальним лідерством, особливості організаторської діяльності; є досить поверхові знання у сфері комунікацій та впливу, управління пріоритетами, боротьби зі стресом, конфліктології, емоційного інтелекту.

Таблиця 1.4

Рівень сформованості лідерської компетентності майбутніх маркетологів за діяльнісним критерієм

Рівень сформованості	Майбутні маркетологи (352 особи)		Маркетологи з досвідом роботи (15 осіб)
	%		
	КГ	ЕГ	
Організаторські здібності			
Високий	13,9 %	12,5%	65%
Достатній	54, 3%	54,2%	35%
Низький	31,8 %	33,3%	-
Комунікативні здібності			
Високий	12%	11,33%	66,9%
Достатній	56,9%	54,7%	33,1%
Низький	31,1%	34%	-
Загальний рівень розвитку діяльнісного компонента			
Високий	12,95%	11,9%	65,9%
Достатній	55,6%	54,45%	34,05%
Низький	31,45%	33,65%	-

Певна кількість студентів не завжди приймають ініціативу на себе при рішенні важливих справ та прагнуть довести свою правоту, їм не завжди вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними їхньої думки, інколи їм важко орієнтуватися в критичній ситуації. Вони не часто беруть участь у громадській роботі, не прагнуть спілкування та встановлення нових контактів; у колі нових знайомих, колег, відчувають себе ніяково, зазнають труднощів у встановленні контактів з оточуючими, надмірно чуттєві до образ (табл. 1.4).

Таблиця 1.5

Діагностика рівня сформованості особистісного компонента лідерської компетентності

Рівень сформованості	Майбутні маркетологи (352 особи)		Маркетологи з досвідом роботи (15 осіб)
	%		
	КГ	ЕГ	
Лідерські якості			
Високий	18,9 %	19,6%	25,2%
Достатній	54,3%	52,9%	74,8%
Низький	28,8 %	28,5%	-
Рефлексія			
Високий	12,2%	11,7%	20,9%
Достатній	48,3%	49 %	79 %
Низький	39,8%	39,2%	-
Емпатія			
Високий	10,9 %	11%	20,3%
Достатній	39,3%	38,1%	52,01%
Низький	49,7 %	50,9%	27,7%
Емоційний інтелект			
Високий	11,02 %	10,7%	23,7%
Достатній	47,5 %	46,9%	71,6 %
Низький	41,4 %	42,28%	-
Загальний рівень сформованості особистісного компонента			
Високий	13,2%	13,2%	23,8%
Достатній	47,3%	46,7%	71,6%
Низький	39,9%	40,21%	-

Щодо сформованості лідерських якостей не всі студенти здатні витримувати критику, приховувати свій настрій від оточуючих, пропонувати цікаві ідеї та проявляти ініціативу. Недостатня кількість студентів проявляє інтелектуальні здібності та риси характеру, притаманні лідеру (лідерська спрямованість, харизма, захопленість своєю справою), морально-етичні якості (табл. 1.5).

Студенти-маркетологи неповною мірою розуміють потреби і почуття інших людей, здатні долучитися до їхніх емоційних переживань, прийняти іншу точку зору; недостатньо розуміють власні та чужі емоції й можуть управляти власними емоціями та емоціями інших людей.

Висновки. У результаті аналізу наукової літератури, власного досвіду фахової підготовки майбутніх маркетологів, а також досвіду науково-педагогічних працівників ЗВО й досвідчених маркетологів ми розробили та обґрунтували критерії для оцінювання рівня лідерської компетентності майбутніх маркетологів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний), описали їх показники та визначили рівні сформованості (високий, достатній, низький). Визначено, що більшість студентів мають достатній (ЕГ – 51,7%, КГ – 52,9%) і низький (ЕГ – 36,9%, КГ – 35,3%) рівень показників розвитку лідерської компетентності за усіма компонентами, лише невелика кількість студентів показала високий

рівень (EG – 10,02%, KG – 11,8%). Це дозволяє нам зробити висновок про необхідність її розвитку, оскільки успішна професійна діяльність маркетолога передбачає більш високий рівень розвитку комунікативних, організаторських, аналітичних та інших схильностей.

Отже, результати констатувального експерименту містяться в кількісних показниках опитаних респондентів, що віднесені переважно до достатнього й низького рівнів та підлягають актуалізації й використанню в оптимізованому навчальному процесі, що є підставою для обґрунтування та розроблення відповідної технології.

Список використаної літератури

1. Волківська Д. Розвиток лідерського потенціалу студентського активу в університетському середовищі, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ: Київський університет ім. Б. Гринченка. 2016. 455 с.
2. Головешко Б.Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2017. 294 с.
3. Нестуля С. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів із менеджменту в освітньому середовищі університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2019. 43 с.
4. Тест-опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха (Методика Ю. Орлова). URL: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>
5. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т.Элерса (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). URL: <https://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnosticski-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elsa-oprosnik-t-elsa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>
6. Методика Q-сортировка. URL: <https://psytests.org/interpersonal/qsoring.html>
7. Самоактуализационный тест CAT. URL: <https://psytests.org/shostrom/sat.html>
8. Коммуникативные и организаторские склонности. URL: <https://psytests.org/profession/kos2.html>
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Самооценка лидерства. *Социально-педагогическая диагностика развития личности и малых групп*. М., 2002. С.98–102.
10. Subrahmanyam S. In search of right global leadership competencies. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*. 2020. Vol. 07. Issue 08. P. 2306–2318. URL: https://ejmcm.com/pdf_4559_ff54238d495640cc4c4896fa10384258.html
11. Волкова Н.П., Наход С.А., Крижановська Г.І. До питання про лідерські якості викладача вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля: Сер.: Педагогіка і психологія*. 2019. №2 (18). С.30–39, doi 10.32342/25222-4115-2019-2-18.

References

1. Volkivska, D.A. (2016). *Rozvytok liderskoho potentsialu studentskoho aktyvu v universytetskomu seredovyschi*. Dys. kand. ped. nauk [Developing the leadership potential of student activists in the university environment. Cand. ped. sci. diss.]: Kyiv, 455 p. (In Ukrainian).
2. Holoveshko, B.R. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï u maibutnikh fakhivtsiv z administratyvnoho menedzhmentu u vyshchomu navchalnomu zakladi*. Dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for future administrative managers' leadership qualities formation at a higher education institution. Cand. ped. sci. diss.]. Kharkiv. 294 p. (In Ukrainian).
3. Nestulia, S.I. (2019). *Dydaktychni zasady formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv iz menedzhmentu v osvithomu seredovyschi universytetu*. Dys. dok. ped. nauk [Didactic principles for future bachelors' of management leadership competence formation in the educational environment of the university. Doc. ped. sci. diss.]. Poltava, 700 p. (In Ukrainian).

4. *Test-oprosnik 'Potrebnost v dostizhenii tseli. Shkala otsenki potrebnosti v dostizhenii uspekha'* (Metodyka Yu. Orlova) [Test questionnaire 'The need to achieve a goal. The scale for assessing the need to achieve success' (Methodology of Yu. Orlov)]. URL: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>
5. *Metodika diahnostika lichnosti na motivatsiiu k uspekhu T. Yelersa (Oprosnik T. Yelersa dlia izucheniia motivatsii dostizheniia uspekha)* [Methodology of personality diagnostics for motivation for success T. Ehlers (Questionnaire T. Ehlers for studying the motivation for achieving success)]. URL: <https://psycabi.net/testy/271-metodika-diaagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>
6. *Metodika Q-sortirovka (Q-sort Technique)* [Q-sorting technique (Q-sort Technique)]. URL: <https://psytests.org/interpersonal/qsorting.html>
7. *Samoaktualizatsionnyi test CAT* [Self-actualization test CAT]. URL: <https://psytests.org/shostrom/sat.html>
8. *Kommunikativnye i orhanizatorskie sklonnosti (KOS)*. [Communicative and Organizational Aptitudes (CBS)]. URL: <https://psytests.org/profession/kos2.html>
9. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, H.M. (2002). *Samootsenka lyderstva* [Self-assessment of leadership]. *Sotsialno-pedahohicheskaiia diahnostika razvitiia lichnosti i malykh hrupp* [Socio-educational diagnostics of personality and small group development]. Moskva, pp. 98-102. (In Russian).
10. Subrahmanyam, S. (2020). In search of right global leadership competencies. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, vol. 07, issue 08, pp. 2306-2318. URL: https://ejmcm.com/pdf_4559_ff54238d495640cc4c4896fa10384258.html
11. Volkova, N.P., Nakhod, S.A., Kryzhanovska, H.I. (2019). *Do pytannia pro liderskhi yakosti vykladacha vyshchoi osvity ta shliakhy yikh rozvytku v umovakh aspirantury* [Leadership qualities of a higher education teacher and the ways of their development in the master's degree course]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], issue 2 (18), pp. 30-39. (In Ukrainian).

ASSESSMENT OF ENTRY LEVEL OF MARKETOLOGIST LEADERSHIP COMPETENCE FORMATION

Olena I. Kazakevych, postgraduate student (Pedagogy), research supervisor Proshkyn V.V., A. Nobel University Dnipro; teacher of Philology Department, Dnipro State Agrarian and Economic University

E-mail: helenkazak@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-22-24-0860

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-17

Key words: assessment of entry level of marketologist leadership competence formation, entry level of marketologist leadership competence, future marketologist, criteria, indicators and levels of marketologist leadership competence formation.

In this article the pilot stage of the experiment aimed at future marketologist leadership competence formation in the process of interdisciplinary training is characterized. The experiment involved 352 students (control group – 178 individuals, experimental group – 174 individuals), 18 individuals – university research and educational staff training students majoring in 075 "Marketing" at Dnipro State Agrarian and Economic University, and the Alfred Nobel University (Dnipro) as well as 15 DSAU graduates currently holding marketologist position.

Quantitative and qualitative composition of the participants of the experiment was determined and stated, division of the graduates into the experimental (EG) and control (CG) groups was proved to be equal and equidistant. Criteria (motivational, cognitive, activity and personality) and indicators for the assessment of leadership competence level of future marketologists according to its structure were developed and described, diagnostic methods revealed, identified and the levels of competence formation (high, sufficient, low) described. Assessment is based on the technique developed by B. Goloveshko. The results of the levels of competence components are presented in the form of comparative tables, with

the results in the control and experimental groups compared with those obtained when questioning professionals – university graduates. It was found that approximately the same number of students have sufficient (EG – 51,7%, KG – 52,9%) and low (EG – 36,9%, KG – 35,3%) levels of leadership competence development indicators for all components, only a small number of students showed high level (EG – 10,02%, KG – 11,8%). Motivational criterion characterizes motives, needs, emotions and values of the practitioner that determines success and efficiency of future marketologist's activity as a leader. Cognitive criterion is defined by the completeness and maturity of the knowledge that a student needs to be a leader in his future professional activity, theoretical general scientific, social, pedagogical and psychological knowledge about the phenomenon of leadership, leadership styles, knowledge about the risks of effective leaders, the functions they perform, understanding of the image of a successful leader, knowledge of the differences between formal and informal leadership, conditions for the formation of an effective team and the peculiarities of organising activities. The activity criterion is the level of mastery of the actions and behaviour that meet the vision of the leader and use of his knowledge and skills in practice. It can be defined as a level of formation of traits and attributes necessary for successful implementation of the activity of a marketologist as a leader, as well as emotional intelligence, reflexivity and empathy. The author also identifies the criteria for the future pedagogical technology.

Одержано 26.01.2021.

УДК 378.22

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-18

Н.М. КАЛИНЮК,

*кандидат юридичних наук, доцент кафедри
педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України*

Л.М. РОМАНЮК,

*кандидат медичних наук, доцент кафедри
громадського здоров'я та управління охороною здоров'я
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України*

Н.Є. РОМАНЮК,

*кандидат медичних наук, доцент кафедри
громадського здоров'я та управління охороною здоров'я
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України*

ЩОДО ПИТАННЯ ПЕРЕВІРКИ ДІЄВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я

Обґрунтовано доцільність проведення дослідно-експериментальної роботи на етапі виявлення можливостей вдосконалення навчального процесу в ході професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції. Статтю присвячено ролі експериментального педагогічного дослідження як засобу перевірки дієвості міждисциплінарної інтеграції під час підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я. Зроблено висновок, що проблематика професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Громадське здоров'я» у педагогічній літературі розглядається як складова професійного самовизначення і професійного розвитку в контексті вивчення професійної самосвідомості. Обґрунтовано те, що професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі на засадах міждисциплінарної інтеграції передбачає створення умов для отождолення особистого і соціального досвіду студентів з професією і професійною спільнотою, є процесом освоєння студентами нормативних професійних вимог, які дають змогу їм адекватно сприймати медичну реальність, орієнтуватися в ній, виробляти професійно доцільні стратегії і тактики, завдання і плани професійної діяльності, свідомо регулювати власну поведінку в межах встановлених професійно-нормативних імперативів. З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції характеризується наявністю у майбутніх фахівців сукупності знань, що відображають змістову сутність інтелектуальних, світоглядних і моральних цінностей; здатністю прогнозувати й конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки у взаємодії з колегами і пацієнтами та зумовлюється змістом норм професійної медичної етики та деонтології, етично-моральними імперативами і професійно-етичними ідеалами і цінностями громадського здоров'я/збереження. Досліджено особливості формування професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Ключові слова: вища освіта, громадське здоров'я, міждисциплінарна інтеграція, якість освіти, експериментальні дослідження.

Постановка проблеми. Проблематика професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Громадське здоров'я» у педагогічній літературі розглядається як складова професійного самовизначення і професійного розвитку в контексті вивчення професійної самосвідомості. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці магістрів громадського здоров'я є інтегрованою компонентою, що поєднує індивідуально-особистісні (усвідомленість вибору професії, повнота і міцність знань за обраною професією, формування професійно значущих та емпатійних якостей) та соціально орієнтовані (навички професійного спілкування та побудови відносин і позиціонування себе в колективі, здатність самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність) характеристики особистості; передбачає наявність стійких переконань у цінностях професії фахівця громадського здоров'я для проектування власної суб'єктної деонтологічної позиції в роботі за фахом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції передбачає створення умов для отождолення особистого і соціального досвіду магістрів з професією і професійною спільнотою, є процесом освоєння магістрантами нормативних професійних вимог, які дають змогу їм адекватно сприймати медичну реальність, орієнтуватися в ній, виробляти професійно доцільні стратегії і тактики, завдання і плани професійної діяльності, свідомо регулювати власну поведінку в межах встановлених професійно-нормативних імперативів. Професійна підготовка майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції характеризується наявністю в майбутніх фахівців сукупності знань, що відображають змістову сутність інтелектуальних, світоглядних і моральних цінностей; здатністю прогнозувати й конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки у взаємодії з колегами і пацієнтами та зумовлюється змістом норм професійної медичної етики та деонтології, етично-моральними імперативами і професійно-етичними ідеалами і цінностями медичної діяльності [1, с. 46; 3; 4; 5, с. 49].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Особливостями формування професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції є розгляд професійної підготовки як особливої форми соціального регулювання та супроводу професіоналізації особистості; опора на індивідуально-особистісні характеристики магістрантів та соціально прийняті морально-етичні та деонтологічні вимоги і норми в оволодінні професією; спрямування освітнього процесу на особистісно-професійний розвиток магістрів громадського здоров'я на основі морально-професійних цінностей; їх орієнтація на реалізацію сукупності деонтологічних відносин і цінностей у професійній діяльності; формування деонтологічної спрямованості особистості магістрантів та ін.

Мета статті. З'ясувати особливості застосування педагогічного експерименту як засобу перевірки дієвості застосування міждисциплінарного підходу під час професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Найважливішим етапом наукового дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції є педагогічний експеримент. Останній, у свою чергу, є одним з найефективніших способів об'єктивної перевірки достовірності гіпотези дослідження. У конкретно-діяльнісному аспекті експеримент є сукупністю пізнавальних операцій, пов'язаних з вивченням об'єкта і предмета дослідження в спеціально створених умовах для з'ясування властивостей, зв'язків, закономірностей функціонування і розвитку [2, с. 58; 6; 7]. Це дозволяє стверджувати, що педагогічний експеримент дає змогу здобути нові знання щодо причинно-наслідкових відносин між педагогічними чинниками, умовами, процесами шляхом планомірного маніпулювання однією або декількома змінними та реєстрації відповідних змін у поведінці досліджуваного об'єкта. Сутність педагогічного експерименту характеризується цілеспрямованим внесенням принципово важливих змін в освітній процес згідно з метою дослідження.

Теоретичний аналіз проблеми, пов'язаний з використанням засад міждисциплінарної інтеграції у процесі підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я, визначення чинників, тенденцій і суперечностей зумовили зміст і методику дослідно-експериментальної

роботи, а також окреслили ключові орієнтири в її організації, що відповідають вимогам, які висуваються до педагогічних експериментів [8; 9].

Володіння фактичним матеріалом, науковою інформацією в необхідному обсязі уможливило організацію дослідно-експериментальної перевірки дієвості педагогічних умов та результативності використання структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції, що визначило методичний задум дослідження. Це, передусім, дало змогу визначити такі етапи і порядок проведення дослідження.

На *аналітичному етапі* слід виконувати завдання, пов'язані з теоретичним осмисленням проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції шляхом аналізу філософсько-історичної, психолого-педагогічної та етико-правової літератури; постановкою мети і завдань дослідно-експериментальної роботи; вивченням навчальних планів та визначенням суперечностей і проблем у проектуванні змісту дисциплін природничо-наукової підготовки та циклу професійної і практичної підготовки з опорою на гуманітарні, біоетичні та юридичні цінності й норми; проведенням наукового аналізу теорії та практики професійної підготовки майбутніх працівників сфери громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції, що зумовить вихідні позиції і початкові дані для визначення педагогічного експерименту. У межах цього періоду слід визначити мету дослідно-експериментальної роботи – перевірка дієвості визначених педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Особливу увагу в дослідно-експериментальній роботі слід приділити *констатувальному етапу*, оскільки достовірність отриманих в експерименті результатів значною мірою залежить від вихідних даних. Важливими завданнями, що мають бути вирішені в межах окресленого етапу є: визначення експериментального контингенту, який бере участь у дослідженні, та етапів і термінів експериментальної роботи; розробка схеми педагогічного експерименту; визначення діагностичних методів дослідження; внесення коректив в освітні програми.

Констатувальний етап експериментального дослідження має передбачати діагностику початкових показників рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції за всіма критеріями і загальною логікою дослідно-експериментальної роботи та розробку структурно-функціональної моделі; виявлення напрямів розробки та обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції. Також слід організувати роботу з метою ознайомлення магістрантів із завданнями експериментального дослідження і методикою його проведення.

У межах констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи слід провести діагностику наявності та вихідних характеристик професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції. З метою виявлення й аналізу вихідних характеристик професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції згідно з методичним задумом дослідження комплексно та диференційовано необхідно використовувати діагностичний інструментарій (за компонентами):

1) для дослідження сформованості *ціннісно-сміслового компонента* професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції варто використовувати опитувальник для визначення мотивів вибору професії, для вимірювання рівня поваги до соціальних норм і етичних вимог;

2) оцінювання сформованості *когнітивно-комунікативного компонента* професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції слід здійснювати за допомогою рейтингової системи оцінювання. Під час оцінювання знань магістрів шляхом рейтингової оцінки варто враховувати як і рейтинг, що є показником рівня «навченості», так і критерій, який спрямовує освітній процес і активно впливає на його ефективність. Рейтинг є сумарною накопичувальною оцінкою освітньої діяльності магістрів громадського здоров'я, що відображає кількісний показник якості навченості. Водночас рейтинг не зводиться лише до збільшення розмаху шкали оцінювання і до бальних оцінок: його введення спрямоване на відображення здібностей магістранта й індивідуальних резуль-

татів його навчання в більшому діапазоні та оцінювання зусиль, яких він доклав на виконання окремих видів навчальної діяльності (в балах). Це дозволяє порівнювати навчальні досягнення окремих магістрів громадського здоров'я і об'єктивніше визначати рейтинг.

3) для оцінювання сформованості *суб'єктно-діяльнісного компонента* професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції слід використовувати методи розбору біотичних, правових завдань (ситуацій) на основі принципів біоетики та біомедицини;

4) оцінювання сформованості *емоційно-рефлексивного компонента* професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції необхідно здійснювати за допомогою бесіди для оцінювання рівня прояву соціально-цінних якостей, схильності до самоаналізу, самооцінки та ін.

Водночас для визначення загального рівня сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції та для надійності й достовірності отриманих результатів за допомогою окресленого діагностичного інструментарію, під час проведення констатувального етапу варто використовувати *метод експертних оцінок*.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження зумовлює необхідність удосконалення освітнього процесу в медичних закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх магістрів громадського здоров'я та зумовлює актуальність використання міждисциплінарного підходу й уможливорює планування *формульовального етапу* дослідно-експериментальної роботи. Цей етап має охоплювати такі елементи: стохастичний підбір експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп; встановлення початкового рівня сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції; реалізація обґрунтованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції в експериментальних групах; проведення вихідного (контрольного) діагностування рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції в КГ та ЕГ після завершення експериментальної роботи [10].

У межах формульовального етапу дослідно-експериментальної роботи в зміст окремих дисциплін гуманітарно-наукової, професійної і практичної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я слід ввести міждисциплінаційні підходи з огляду на проблематику згідно з окремими видами навчально-професійної діяльності, що забезпечує збагачення змісту навчальних дисциплін міждисциплінарними знаннями гуманітарного, правового, біоетичного характеру; апробувати комплекс текстів ситуативних завдань, що відображають реальні життєві ситуації, які виникають у практиці; організувати навчально-професійну діяльність майбутніх фахівців громадського здоров'я на основі моделювання професійних завдань, забезпечення можливості вибору моделі міжособистісної взаємодії залежно від конкретних умов навчання шляхом використання навчальних дискусій, аналізу конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних завдань, участі в ділових іграх в освоєнні навчального матеріалу міждисциплінарної спрямованості.

Четвертий, підсумковий, етап дослідно-експериментальної роботи (кінець 2020 р.) передбачає узагальнення всіх емпіричних даних та порівняння одержаних результатів на констатувальному та формульовальному етапах дослідно-експериментальної роботи; відображення та інтерпретацію експериментальних даних, а також їх кількісний та якісний аналіз; зіставлення результатів експериментальної роботи з поставленою метою і визначеними завданнями; формулювання основних висновків та оформлення результатів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене експериментальне дослідження дало підстави для формування таких висновків, необхідних для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції:

1. Спрямувати зусилля науковців і практиків різних спеціальностей для створення і оптимізації системи вищої освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції.

2. З метою формування професійної ідентичності у магістрів громадського здоров'я і розуміння ними значущості їх професійної діяльності необхідно вжити заходів для орієнтації освіти на «вільний розвиток людини», на підготовку особистості до прояву творчої ініціативи, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутнього фахівця громадського здоров'я на засадах міждисциплінарної інтеграції.

3. Сприяти систематичному застосуванню в освітньому процесі інтерактивних методів навчання; спрямовувати їх на активізацію навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності майбутніх фахівців громадського здоров'я на основі посиленої міжособистісної взаємодії викладача та магістрантів.

4. Активно впроваджувати інтегровані методики при підготовці майбутніх фахівців громадського здоров'я, що дає можливість розширити їхній професійний світогляд, формуючи креативну, мислячу, самокритичну, з високою правовою культурою особистість. Використання дидактичних рольових ігор у навчальних тренінгах дає змогу підвищити емоційне залучення магістрантів у процес професійної підготовки, що приводить до усвідомленого сприйняття і кращого засвоєння теоретичного матеріалу; сприяє засвоєнню доцільних професійних умінь і навичок, апробованих і сформованих на основі активної участі у квазіпрофесійних ситуаціях ігрової взаємодії; дає змогу відкоригувати вже сформовані установки та усвідомити необхідність їх змін у потрібному напрямі.

Список використаної літератури

1. Калинюк Н.М. До питання підготовки майбутніх медичних фахівців на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Інженерні та освітні технології*. 2020. Т. 8. № 2. С. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.02.04>
2. Калинюк Н., Рогальський І. Концептуальні засади інтеграції правової та професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Медична освіта*. 2020. № 3.
3. Калинюк Н.М. Щодо розуміння захворювання медичного працівника на COVID-19 як професійного: проблемні моменти. *Київські правові читання «Приватне право в сфері охорони здоров'я: виклики і перспективи»* (17 вересня 2020 р., м. Київ).
4. Мельничук І.М., Федірчик Т.Д., Калинюк Н.М. Сутність освіти як соціальної цінності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_1_7.
5. Рогальський І.О., Калинюк Н.М. Особливості викладання медичного права для студентів-медиків. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 46–49.
6. Шультгай А.Г., Федонюк Л.Я., Мудра А.Є., Олещук О.М. Міждисциплінарна інтеграція як складова проблемноорієнтованого навчання у медичному університеті. *Медична освіта*. 2018. № 4 (80). С. 113–116.
7. Kalyniuk N., Maika N., Rogalskyi I., Kadobnyi T., Lototska O. Certain aspects of training future medical specialists on the basis of interdisciplinary integration. *International Journal of Management (IJM)*. September 2020. Vol. 11. Issue 9. P. 939–946. DOI: 10.34218/IJM.11.9.2020.086. URL: <http://www.iaeme.com/IJM/issues.asp?JType=IJM&VType=11&IType=9>
8. Liliya L., Dmytro K., Olena S., Ihor B., Tamara K. Development of methodology for identification of captopril in medicines. *Asian Journal of Pharmaceutics*. 2016. № 10 (3). P. 168–171.
9. Melnychuk I., Fedchyshyn N., Pylypyshyn O., Vykhreshch A. Philosophical and Cultural Aspects of Medical Profession: Philosophical and Conceptual Peculiarities. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*. 2019. № 16 (1). P. 165–174.
10. Maika N., Kalyniuk N., Sloma V., Sheremeta L., Kravchuk L., Stefanyshyn K., Kravchuk L. Basic of medicinal products reimbursement: a comparative-legal analysis. *Georgian Medical News*. 2021. March. Vol. 309. № 3.

References

1. Kalyniuk, N. (2020). *Do pyttannia pidhotovky maibutnikh medychnykh fakhivtsiv na zasadakh mizhdystyplinarnoi intehtatsii* [On the question of training of future medical specialists on the basis of interdisciplinary integration]. *Inzhenerni ta osviti tekhnolohii* [Engineering and Educational Technologies], vol. 8 (2), pp. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.02.04> (In Ukrainian).
2. Kalyniuk, N. & Rohalskyi, O. (2020). *Kontseptualni zasady intehtatsii pravovoi ta profesiino-praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv medychnoi haluzi* [Conceptual principles of integration of legal and professional-practical training of future medical specialists]. *Medychna osvita* [Medical education], no. 3. (In Ukrainian).

3. Kalyniuk, N. (2020). *Shchodo rozuminnia zakhvoriuvannia medychnoho pratsivnyka na COVID-19 yak profesiinoho: problemni momenty* [Regarding the understanding of the disease of a medical worker on COVID-19 as a professional: problematic points]. *Kyivski pravovi chytannia 'Pryvatne pravo v haluzi okhorony zdorovia: vyklyky ta perspektyvy'* [Kyiv Legal Readings 'Private Law in Health Care: Challenges and Prospects']. Kyiv. (In Ukrainian).
4. Melnychuk, I.M., Fedirchuk, T.D., Kalyniuk, N.M. (2019). *Sutnist osvity yak sotsialnoi tsinnosti* [The essence of education as a social value]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedagogika* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogy], issue 1, Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_1_7. (In Ukrainian).
5. Rohalskyi, I.O. & Kalyniuk, N.M. (2018). *Osoblyvosti vykladannia medychnoho prava dlia studentiv-medykiv* [Features of teaching medical law for medical students]. *Medychna osvita* [Medical education], no. 1, pp. 46-49. (In Ukrainian).
6. Shulhai, A.H., Fedoniuk, L.Ya., Mudra, A.Ye., Oleshchuk, O.M. (2018). *Mizhdystsyplinarna intehtatsiia yak skladova problemnooriientovanoho navchannia u medychnomu universyteti* [Interdisciplinary integration as a component of problem-oriented learning at a medical university]. *Medychna osvita* [Medical education], no. 4 (80), pp. 113-116. (In Ukrainian).
7. Kalyniuk, N., Maika, N., Rogalskyi, I., Kadobnyi, T., Lototska, O. (2020). Certain aspects of training future medical specialists on the basis of interdisciplinary integration. *International Journal of Management*, vol. 11, issue 9, pp. 939-946. DOI: 10.34218/IJM.11.9.2020.086 Available at: <http://www.iaeme.com/IJM/issues.asp?JType=IJM&VType=11&IType=9>
8. Liliya, L. Dmytro, K., Olena, S., Ihor, B., Tamara, K. (2016). Development of methodology for identification of captopril in medicines. *Asian Journal of Pharmaceutics*, no. 10 (3), pp. 168-171.
9. Melnychuk, I., Fedchyshyn, N., Pylypyshyn, O., Vykhreshch, A. (2019). Philosophical and Cultural Aspects of Medical Profession: Philosophical and Conceptual Peculiarities. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, no. 16 (1), pp. 165-174.
10. Maika, N., Kalyniuk, N., Sloma, V., Sheremeta, V., Kravchuk, L., Stefanyshyn, K., Kravchuk, L. (2021). Basic of medicinal products reimbursement: a comparative-legal analysis. *Georgian Medical News*, vol. 309, no. 3.

ON THE ISSUE OF VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE INTERDISCIPLINARY APPROACH APPLICATION OF IN TRAINING MASTERS OF PUBLIC HEALTH

Natalia M. Kalyniuk, PhD. JuD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Higher School and Social Science, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ukraine.

E-mail: kalunyknn@tdmu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-1613-835X

Lubov M. Romaniuk, PhD. of Medicine, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Public Health and Management of Health Care, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ukraine.

E-mail: romanjuklm@tdmu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-9278-0184

Nina Ye. Romaniuk, PhD. of Medicine, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Public Health and Management of Health Care, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ukraine.

E-mail: fedchyshyn@tdmu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0001-6333-2828

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-18

Key words: higher education, public health, interdisciplinary integration, quality of education, experimental research.

The expediency of conducting research and experimental work at the stage of identifying opportunities to improve the educational process in training future public health professionals on the basis of interdisciplinary integration is substantiated. The article is devoted to the role of experimental

pedagogical research as a means of testing the effectiveness of interdisciplinary integration in the training of future public health professionals. It is generalized that the issue of professional training of future specialists in the specialty «Public Health» in the pedagogical literature is considered as a component of professional self-determination and professional development in the context of the study of professional self-awareness.

It is proved that the interdisciplinary integration in the training of future public health professionals is an integrated component that combines individual and personal features (awareness of the choice of profession, completeness and strength of knowledge in the chosen profession, the formation of professionally significant and empathetic qualities). It is socially oriented and oriented at building relationships and positioning oneself in the team, develops the ability to make decisions independently and take responsibility as well as personality characteristics; it implies the presence of strong beliefs in the values of the profession of public health specialist for the design of their own subjective deontological position in the work connected with their specialty.

It is substantiated that the professional training of future medical professionals on the basis of interdisciplinary integration involves creating conditions for identifying personal and social experience of students with the profession and the professional community, is a process of mastering normative professional requirements that allow them to adequately perceive medical reality, as well as to develop professionally expedient strategies and tactics, tasks and plans of professional activity, to consciously regulate one's own behavior within the established professional and normative imperatives. It was found that the professional training of future public health professionals on the basis of interdisciplinary integration is characterized by the presence of future professionals with a set of knowledge that reflects the substantive essence of intellectual, ideological and moral values; the ability to predict and design the process of professional activity taking into account its specifics in interaction with colleagues and patients and is determined by the content of professional medical ethics and deontology, ethical and moral imperatives and professional and ethical ideals and values of public health. The peculiarities of the formation of professional training of future public health specialists on the basis of interdisciplinary integration are studied.

Одержано 5.03.2021.

УДК 371.3:51

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-19

І.М. КОЗИРЕВА,

*старший викладач кафедри глобальної економіки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

СТОХАСТИЧНІ ЗАДАЧІ І ПРИКЛАДНА СПРЯМОВАНІСТЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто деякі аспекти вивчення дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» студентами економічних спеціальностей через розв'язування прикладних задач. Головною метою її вивчення є формування навичок застосування здобутих знань у завданнях з економіки. Концепція навчання теорії ймовірностей і математичної статистики уособлює процес, у якому стохастичні поняття та ідеї є математичним апаратом для розв'язання конкретних проблем. Традиційним наразі є ознайомлення студентів з окремими розділами прикладної математики, в тому числі з теорією ймовірностей і математичною статистикою як суто абстрактними теоріями. Однак найкращим вважаємо інший підхід, згідно з яким «найзначущішим з точки зору застосування математики є ознайомлення студента з методами побудови математичних моделей». У ході виконання завдань прикладного характеру студенти отримують уявлення про необхідність і універсальність математики та її методів.

Цінність стохастичних задач визначається не так тим апаратом, який використовується при їх розв'язанні, як можливостями продемонструвати процес застосування математики для виконання позаматематичних завдань. У статті показано, як за допомогою прикладних задач ознайомити студентів з реальними прикладами застосування стохастичних ідей і методів, а також уможливити організацію специфічної діяльності, необхідної в процесі застосування математики. Студент, досліджуючи математичну проблему, формує різні питання і завдання, потім «переводить» їх на мову математики, для того, щоб розв'язати їх математичними методами, а потім адаптувати рішення до реальної проблеми, яку поставлено спочатку. Цей процес являє собою процес побудови математичної (ймовірнісної) моделі реальної ситуації, який можна вважати математичною діяльністю у широкому сенсі.

Серед традиційних стохастичних задач є безліч таких типово математичних (внутрішньомодельних), які сформульовано за допомогою позаматематичних термінів.

Реальні завдання прикладного характеру в математиці зустрічаються рідко, оскільки етап формалізації (побудови математичної моделі позаматематичної ситуації) вимагає великих знань і математичної культури. Тому виникла проблема добору завдань прикладного характеру, які можуть використовуватися в навчанні.

У статті наведено ряд прикладів, де студентам продемонстровано, як за допомогою деякої модифікації, цілий ряд традиційних задач теорії ймовірностей (сформульованих мовою позаматематичних термінів), зробити завданнями прикладного характеру. Розширення кола таких завдань під час вивчення математики позитивно вплинуло б на ставлення студентів до цієї дисципліни, підвищилася б мотивація до навчання. Участь стохастичної проблематики в математичній і загальній освіті стала б більш багатоаспектною.

Для викладачів математики Університету, які працюють зі студентами економічних спеціальностей, найважливішим є формування у студентів математичних навичок застосовувати математичний апарат у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: стохастика, математична модель, ймовірність, позаматематичні терміни, прикладні задачі.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до математичної підготовки здобувачів вищої освіти значно підвищують роль формування у студентів здатності до самостійного засвоєння знань, а також застосування здобутих знань до розв'язання

завдань професійного спрямування. Це вимагає від викладача пошуку і розроблення нових практичних матеріалів, спрямованих на розв'язання професійно орієнтованих задач для будь-якої спеціальності. Актуальним є питання формування у студентів загальних, математичних та професійних компетентностей засобами математики, тобто застосування математичного апарату, що вивчається в цій дисципліні до розв'язання прикладних задач. При вивченні теорії ймовірностей і математичної статистики студент, досліджуючи математичну проблему, повинен формувати різні питання і завдання, потім «переводити» їх на мову математики, для того, щоб розв'язати їх математичними методами, а потім проінтерпретувати рішення з урахуванням реальної проблеми, яка поставлена спочатку. На прикладі розв'язання стохастичних задач студентами різних спеціальностей розглянемо прикладну спрямованість використання набутих знань та вмінь.

Аналіз останніх досліджень. Мета навчання стохастики була сформульована ще Б.В. Гнеденко і полягає в ідейному збагаченні курсу математики і підсиленні його розвиваючого і прикладного потенціалу, формуванні стохастичного мислення. Він писав, що «необхідно так будувати навчання, щоб студент постійно відчував, що, вивчаючи математику, він наближається до більш глибокого розуміння своєї спеціальності». Окремим аспектам проблеми навчання здобувачів елементів стохастики та розвитку ймовірнісно-статистичного мислення присвятили праці математики, психологи, дидакти та методисти, зокрема, Г.П. Бевз, М.І. Бурда, М.Я. Ігнатенко, Ю.М. Колягін, З.І. Слєпкань, В.В. Фірсов та ін. Важлива педагогічно-методична проблема – наповнення навчального змісту, його добору знайшла своє відображення у працях і зарубіжних учених-педагогів: З. Криговської, А. Плоцьки, В. Шленка. Зофія Криговська писала: «Учень створює концепцію математики, яка показується йому крізь призму завдань, які він вирішує». Ця стаття – це спроба обґрунтувати ефективність використання прикладних задач як одного із засобів розвитку ймовірнісного мислення студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз досліджень з питань пошуку шляхів реалізації стохастичної складової в курсі математики, що існують на сьогодні, показав, що в основному потрібно посилювати прикладну та практичну спрямованість вивчення стохастики в курсі вивчення теорії ймовірностей і математичної статистики.

Виклад основного матеріалу.

Прикладна математика і процес застосування математики

В цей час ведуться суперечки про те, чи є побудова математичної моделі позаматематичної ситуації математичною діяльністю, якої необхідно навчати на заняттях з математики. Ті, хто негативно відповідає на це питання, пропонують знайомити студентів з окремими розділами прикладної математики, в тому числі з теорією ймовірностей і математичною статистикою як із суто абстрактними теоріями. Однак існує підхід, згідно з яким «найістотнішим з точки зору застосування математики є знайомство студента з методами побудови математичних моделей» [1].

Прикладна спрямованість у навчанні стохастики

При виконанні завдань прикладного характеру студенти отримують уявлення про необхідність і універсальність математики та її методів [1]. Завданням прикладного характеру будемо називати задачу, яка виникла у позаматематичній ситуації і розв'язання якої здійснюється в три етапи: формалізація (побудова математичної моделі), розв'язання внутрішньомодельної математичної задачі й інтерпретація отриманого рішення.

Цінність стохастичних задач визначається не стільки тим апаратом, який використовується при їх розв'язанні, скільки можливостями продемонструвати процес застосування математики для виконання позаматематичних завдань. Ці завдання повинні знайомити студентів з реальним застосуванням стохастичних ідей і методів, а також слугувати для організації специфічної діяльності, необхідної в процесі застосування математики.

Концепція навчання теорії ймовірностей і математичної статистики [2, 3] трактує це навчання як процес, при якому стохастичні поняття й ідеї слугують математичним апаратом для розв'язання конкретних проблем. При цьому студент, досліджуючи математичну проблему, формує різні питання і завдання, потім «перекладає» їх на мову математики, для того, щоб розв'язати їх математичними методами, а потім проінтерпретувати рішення з урахуванням реальної проблеми, яка поставлена спочатку. Цей процес являє собою процес побудови математичної (ймовірнісної) моделі реальної ситуації, який можна вважати математичною діяльністю, що широко розуміється.

Як приклад розглянемо ситуацію, у якій проводиться випадковий експеримент (підкидається декілька гральних кісток або монет, випадковим чином вибираються кулі з урни і т. д.) з кінцевою множиною можливих результатів (з кінцевим простором елементарних подій). Кожному студенту пропонуємо висловити припущення щодо можливого результату експерименту. Ті, чия здогадка підтвердилася, отримують бал. Раціональна участь у такій ситуації пов'язана із відповіддю на питання: чи є серед можливих результатів такий, на який варто «робити ставку»? По суті, потрібно відповісти на питання про те, чи всі результати випадкового експерименту є рівномірними. Якщо ні, то варто вибрати більш ймовірний результат. Тут позаматематична проблема вибору зводиться до побудови ймовірнісної моделі випадкового експерименту. Завдання звелось, по суті, до оцінювання розподілу ймовірностей на множині результатів випадкового експерименту [2]. У деяких роботах [3] наводяться приклади організації формалізації (побудови ймовірнісної моделі) за допомогою малюнка.

Розглянемо поширений серед молоді випадковий вибір k з S осіб за допомогою жереба (сірників) [2]. Питання про те, які шанси кожного з S осіб потрапити в число k обраних, необхідно перевести спочатку на мову математики. Позаматематична ситуація схематизується і формалізується. Набір з S сірників подається у вигляді урни, у якій k чорних куль (сірників без голівки) і $S - k$ білих (сірників з голівками). Витягування сірника ототожнюється з випадковим вибором кулі (без повернення) з цієї урни. Таким чином, побудована математична (ймовірнісна) модель початкової ситуації. Внутрішньомодельне завдання зводиться до знаходження ймовірності витягнути чорну кулю на j кроці ($j = 1, 2, \dots, S$). Встановлюється, що ця ймовірність не залежить від j . Після чого знайдена властивість ймовірнісної моделі інтерпретується з урахуванням початкового завдання. Отримуємо, що шанси потрапити в число обраних осіб не залежать від того, яка за рахунком особа тягнула сірник, тобто випадковий вибір за допомогою сірників справедливий. Вирішення цієї проблеми включали усі три етапи розв'язання прикладної задачі. Випадковий вибір за допомогою жереба – приклад задачі прикладного характеру.

Розглянемо наступні приклади.

З а д а ч а 1. Тест складається з 20 питань, до кожного з них пропонується 4 варіанти відповідей, тільки одна з яких правильна. Той, що складає іспит, вибирає правильні, на його думку, відповіді. Позитивну оцінку отримує той, хто вибрав не менше 14 правильних відповідей. Яка ймовірність отримати позитивну оцінку без підготовки, обираючи відповіді намання?

Ця задача не є прикладною в сенсі даного нами визначення, хоча її зміст пов'язано з позаматематичною ситуацією. Якщо до неї додати запитання: «Наскільки достовірною є позитивна оцінка в такій ситуації?» – вона стала б прикладним завданням в повному розумінні слова.

З а д а ч а 2. Тест складається з n питань, до кожного з них пропонується S відповідей, причому тільки одна з них правильна. При якому числі k правильних вказаних відповідей варто поставити позитивну оцінку? Позаматематичну проблему в цьому завданні необхідно вирішити за допомогою математики. Припустимо, що той, хто здає іспит, нічого не знає і обирає відповіді намання. Формалізуємо цю ситуацію. У побудованій математичній моделі число правильних відповідей, які надає той, хто іспитується, є випадковою величиною S_n за таким розподілом:

$$P(S_n = k) = C_n^k \cdot \left(\frac{1}{S}\right)^k \cdot \left(1 - \frac{1}{S}\right)^{n-k}, k = 1, 2, \dots, S. \quad (1)$$

Знайдемо найменше k_0 , для якого $P(S_n \geq k_0) < 0,05$. Для такого k_0 подія $\{S_n \geq k_0\}$ дуже мало ймовірна, практично неможлива, а подія $\{S_n \geq k_0 - 1\}$ такою не є. Вирішується чисто математична задача знаходження k_0 . Таким чином, якщо студент обрав k правильних відповідей і $k \geq k_0$, то дуже мало ймовірно, щоб він досяг цього випадковим чином, тобто йому просто пощастило. Якщо ж $k < k_0$, то він не заслуговує на позитивну оцінку. У цьому завданні за допомогою вірогідності було оцінено певний ризик.

У житті іноді необхідно оцінити, чи є певний факт закономірним або випадковим.

З а д а ч а 3. На останній сторінці журналу надруковано фотографії n відомих осіб (наприклад, кінозірок) і n фотографій цих же осіб в дитинстві. Читач повинен вгадати, де чия фотографія. Починаючи із скількох правильних припущень варто давати приз?

З а д а ч а 4. Майбутніх детективів добирають, серед іншого, і за допомогою такого тесту: їм дають n фотографій різних осіб і n зразків почерку. Необхідно визначити, який почерк у кожної з цих осіб. Починаючи з якої кількості правильних відповідей можна говорити про вміння виявити за почерком характерні риси особистості?

Позаматематичні проблеми, які поставлено в задачах 3 і 4, ми намагаємося вирішити за допомогою математики. Розглянемо урну з n кулями, занумерованими числами $1, 2, \dots, n$. Гравець виймає по черзі кулі з урни (без повернень) і отримує стільки очок, скільки разів номер вийнятої кулі збігся з номером кроку, на якому її було вийнято. Число отриманих гравцем очок – це випадкова величина x_n , визначена на множині всіх перестановок безлічі $1, 2, \dots, n$ (кожна перестановка відповідає послідовності випадкового вибору куль).

З а д а ч а 5. Позначимо A_k^n подію, що полягає в тому, що число отриманих у грі очок не менше k . Для якого найменшого k подія A_k^n стає практично неможливою?

Якщо під подією практично неможливою ми розумітимемо таку подію A , що $P(A) < 0,05$, то задачу 5 можна сформулювати таким чином.

З а д а ч а 6. Знайти найменше k , для якого $P(x_n \geq k) < 0,05$.

Повернемося до задач 3 і 4. Нехай гіпотеза H полягає в тому, що учасник вікторини або майбутній детектив встановлює відповідність випадковим чином, навмання. У випадку якщо H істинна, то число правильних відповідей у задачах 3 і 4 – це випадкова величина x_n , про яку йде мова в задачі 6. Таким чином, задача 6 виникла в результаті перекладу на математичну мову задач 3 і 4. Розв'язок задачі 6 відповідає рішенням внутрішньомодельних задач 3 і 4. Нехай k_0 задовольняє умовам задачі 6. Якщо число правильних відповідей k в задачах 3 і 4 таке, що $k \geq k_0$, то можна стверджувати, що гіпотеза H неправильна. Відповіді в задачах 3 і 4 давалися не навмання. Це інтерпретація розв'язку задачі 6 з урахуванням задач 3 і 4.

Задачі 3 і 4 ілюструють ідею перевірки деяких стохастичних гіпотез, це приклади завдань прикладного характеру.

Внутрішньомодельні задачі-схеми

Серед традиційних стохастичних задач багато таких типово математичних (внутрішньомодельних), які сформульовано за допомогою позаматематичних термінів. Як приклад розглянемо таку задачу.

З а д а ч а 7. Два баскетболісти кидають м'яч у кошик по три рази. Ймовірність попадання для них дорівнює 0,6 і 0,7 відповідно. Знайдіть ймовірність того, вони попадуть у кошик однакову кількість разів.

Таку задачу іноді називають близькою до життя, життєвою, оскільки її фабула пов'язана з дійсністю. Між тим задача зовсім не прикладна і дуже далека від реального життя. Порівняємо її з наступним завданням.

З а д а ч а 8. В урні I_1 6 чорних і 4 білі кулі, а в урні I_2 – 7 чорних і 3 білі. З кожної урни по три рази вибирається куля з поверненням. Знайдіть ймовірність того, що чорну кулю виберуть з урни I_1 стільки ж разів, скільки з урни I_2 .

Задача 8 являє собою переформулювання задачі 7, при цьому заміна баскетболістів і кошиків на кулі і урни ніяк не впливає на методи розв'язання задачі. При аналізі задачі 7 виникає питання про те, хто і яким чином визначив, що «ймовірність попадання в кошик для цього баскетболіста дорівнює p ». Неясно, хто формалізував реальну ситуацію, як він це зробив, чому отримав факт, який використовується в задачі.

З а д а ч а 9. Надійністю приладу називається його безвідмовної роботи впродовж певного проміжку часу. Для збільшення надійності приладу він дублюється іншим таким же приладом так, що якщо один з них відмовляє, то другий тут же бере на себе усі його функції. Визначте надійність системи двох приладів, які дублюють один одного, якщо надійність кожного приладу рівна p і відмова одного з них не впливає на роботу іншого [4].

Для розв'язання задачі 9 немає необхідності формалізувати реальну ситуацію або інтерпретувати рішення. Необхідність інтерпретації виникає, якщо поставити питання про те,

яке число приладів, що дублюють один одгого, необхідно для того, щоб прилад діяв впродовж деякого проміжку часу безвідмовно із заданою вірогідністю.

З а д а ч а 10. Для збільшення надійності прилад дублюється $(n - 1)$ такими ж приладами, надійність кожного з яких дорівнює p . Знайдіть надійність цієї системи з n приладів, вважаючи, що відмова одного з приладів не позначається на роботі інших. Для якого найменшого n надійність системи буде більше, ніж 0,95? Що можна сказати про це число n , враховуючи інтереси практики?

Результат, отриманий при розв'язанні задачі 10, необхідно інтерпретувати¹. Яким чином стало відомо, що надійність приладу дорівнює p ? Етап формалізації відсутній в цих задачах. Задачі 9 і 10 є прикладами математичних задач, сформульованих за допомогою позаматематичних термінів. Задачу 10 в методиці математики відносять до так званих внутрішньомодельних задач-схем, які виникають в процесі розв'язання реальних задач після етапу формалізації, тобто перекладу їх на математичну мову.

Стохастичні ігри і прикладні задачі, їх використання в навчанні

Реальні задачі прикладного характеру в математиці зустрічаються рідко, оскільки етап формалізації (побудови математичної моделі позаматематичної ситуації) вимагає великих знань і математичної культури. Тому виникла проблема добору завдань прикладного характеру, які можуть використовуватися в навчанні. У методиці математики [1] прийнято пояснювати суть застосування математики для розв'язання практичних завдань на прикладах задач, у яких моделюється справжнє застосування математики. Для цього розглядається реальна ситуація, для якої ставляться спрощені задачі. Для спрощення зменшують число змінних, вводять додаткові припущення і т. д. Задача, що моделює справжнє застосування математики, є спрощеною, дещо схематично описує реальну ситуацію. Розв'язання такої задачі, подібно до рішення реальної прикладної задачі, охоплює три етапи. Як матеріал для дидактичного моделювання задач прикладного характеру можна використати стохастичні ігри. Участь у грі зазвичай пов'язана з питаннями ухвалення рішення, вибору оптимальної стратегії, перевірки гіпотез і т. д.

З а д а ч а 11. Хтось є власником кіоску, у якому торгує бутербродами (хотдогами). Булки він купує в пекарні за ціною a гривень за штуку. Після того, як з булок роблять бутерброди, їх продають в кіоску за ціною b гривень за штуку ($b > a$). Ті булки, які не продали за день, здаються у булочну. Булочна робить з них сухарі, при цьому власникові кіоску платять c гривень за штуку ($c < a$). Попит в кіоску в цей день є випадковою величиною x з розподілом P_x , де $P_x(j) = P(x = j)$. Скільки булок в день варто купувати в пекарні?

Ця задача викладена в підручнику [4], де зазначено, що

$$a = 2, b = 3, c = 1, P_x(10) = P_x(20) = 0,1; P_x(30) = P_x(40) = 0,3; P_x(50) = 0,2.$$

Якщо попит P_δ задано *a priori*, то прибуток від продажу у тому випадку, якщо в пекарні куплено n булок, є випадковою величиною Zn . Завдання зводиться до знаходження n , при якому математичне очікування Zn максимальне. Задача 11 може виникнути тоді, коли власник кіоску тільки починає свою торгову діяльність.

Іншу реальну ситуацію можна моделювати, виходячи з потреб навчання.

З а д а ч а 12. Пропонується участь у такій грі. Спочатку можна купити будь-яке число жетонів по 2 гривні за штуку. Потім учасник кидає дві гральні кістки і рахує суму очок j , що випали. За j жетонів він отримує по 3 гривні за штуку, а за інші по 1 гривні. Скільки жетонів варто купити для участі в грі?

Розв'язання задачі 12 включає три етапи рішення задач прикладного характеру. Ця задача аналогічна задачі 11 з точки зору застосування математики. Реальна ситуація в ній моделюється.

Висновок

За допомогою деякої модифікації цілий ряд традиційних задач теорії ймовірностей, які сформульовані мовою позаматематичних термінів, могли б стати задачами прикладного характеру. Розширення кола таких завдань в навчанні математики позитивно вплину-

¹ При знайденому n з ймовірністю, близькою до 1, тобто майже напевно, система буде безвідмовно працювати, причому вартість купівлі буде мінімальною.

ло б на ставлення студентів до математики, підвищилася б мотивація до навчання. Участь стохастичної проблематики в математичній і загальній освіті стала б всебічною. Ці задачі:

а) сприяють засвоєнню не лише методів прикладної математики, але передусім методів і принципів опису реальних ситуацій математичною мовою;

б) вчать раціонально вибирати адекватний математичний апарат для розв'язання позаматематичних задач;

в) підводять до математичного «відкриття», виховуючи потребу в розширенні знань;

г) підвищують мотивацію введення ймовірнісних понять і теорем, розвивають уявлення про ймовірнісно-статистичні поняття і методи;

д) знайомлять студентів з методологією математики і особливим характером стохастичних висновків;

е) демонструють відмінності в характері двох світів – світу математики і реальних ситуацій – у яких проходять три етапи розв'язання прикладної задачі;

ж) дають можливість посилити міжпредметні зв'язки за допомогою застосування стохастичних методів у різних галузях знань і практики.

Висновки. Вивчення теорії ймовірностей і математичної статистики має загальноосвітнє значення. Наповнення розділу стохастики прикладними задачами, що задовольняють основні дидактичні вимоги, сприятиме формуванню високого рівня практичних компетентностей здобувача, орієнтованих на всебічний розвиток його особистості.

Список використаної літератури

1. Криговська З. Нариси дидактики математики. Т.3. Варшава: Шкільне та педагогічне видавництво, 1980. 182 с.

2. Плоцьки А. Стохастика в математиці «Для всіх»: монографія. Краків: Наукове видавництво Вищого педагогічного училища, 1980. – 248 с.

3. Плоцьки А. Стохастичні терміни та ідеї як найважливіші інструменти математики – уроки по вирішенню конкретних завдань *Дидактика математики*. Білефельд: Університет Білефельд WS 88/89. 1990. С. 93–104.

4. Шленк В. Теорія ймовірностей для ліцеїв та технікумів. Варшава: Шкільне та педагогічне видавництво, 1999. – 151 с.

5. Барковський В.В., Барковська Н.В., Лопатін О.К. Теорія ймовірностей та математична статистика. – К.: ЦУЛ, 2019. – 424 с.

6. Кармелюк Г.І. Теорія ймовірностей та математична статистика: Посібник з розв'язуванням задач. – К.: ЦУЛ, 2019. – 576 с.

7. Кушлик-Дивульська О.І., Поліщук Н.В., Орел Б.П., Штабалиук П.І. Теорія ймовірностей та математична статистика: Навч. посіб. К.: НТУУ «КПІ», 2014. – 212 с.

References

1. Kryhovska, Z. (1980). *Narysy dydaktyky matematyky* [Essays on the didactics of mathematics]. Varshava, vol. 3, 182 p. (In Ukrainian).

2. Plotsky, A. (1980). *Stokhastyka v matematytsi "Dlia vsikh"* [Stochastics in mathematics "For all"]. Krakiv, Vyshche pedahhichne uchylshche Publ., 248 p. (In Ukrainian).

3. Plotsky, A. (1990). *Stokhastychni terminy ta ideji yak naivazhlyvishi instrumenty matematyky – uroky po vyrishenniu konkretnykh zavdan* [Stochastic terms and ideas as the most important tools of mathematics – lessons for solving specific problems]. *Dydaktyka matematyky* [Didactics of Mathematics]. Bilefeld, pp. 93–104. (In Ukrainian).

4. Shlenk, V. (1999). *Teoriia imovirnostei dlia litseiv ta tekhnikumiv* [robability theory for lyceums and colleges]. Varshava, 151 p. (In Ukrainian).

5. Barkovskyi, V.V., Barkovska N.V., Lopatin O.K. (2019). *Teoriia imovirnostei ta matematychna statystyka* [Probability theory and mathematical statistics]. Kyiv, TsUL Publ., 424 p. (In Ukrainian).

6. Karmeliuk, G.I. (2019). *Teoriia imovirnostei ta matematychna statystyka* [Probability theory and mathematical statistics]. Kyiv, TsUL Publ., 576 p. (In Ukrainian).

7. Kushlyk-Dyvulska O.I., Polishchuk, N.V., Orel, B.P., Shtabaliuk, P.I. (2014). *Teoriia imovirnostei dlia litseiv ta tekhnikumiv* [Probability theory and mathematical statistics]. Kyiv, NTUU "KPI" Publ., 212 p. (In Ukrainian).

STOCHASTIC PROBLEMS AND APPLIED ORIENTATION IN MATHEMATICS TEACHING

Irina M. Kozyrieva – Senior Lecturer of the Department of Global Economics,
Alfred Nobel University, Dnipro.

E-mail: kozyreva.i@duan.edu.ua

ORCID: 0000-0001-7379-5922

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-19

Key words: stochastics, mathematical model, probability, extra-mathematical terms, applied tasks.

The article deals with some aspects of the study of the discipline “Probability theory and mathematical statistics” by the students of economic specialties through the solution of practical exercises. The main aim of learning the course is to form the skills to apply the knowledge gained to the tasks in economics. The concept of teaching probability theory and mathematical statistics is a process in which stochastic concepts and ideas serve as a mathematical apparatus for solving specific problems. Nowadays it is traditional to acquaint students with certain sections of applied mathematics, including probability theory and mathematical statistics, as purely abstract theories. However, as the best we consider another approach, according to which “a more adequate solution will be to acquaint the students with the methods of mathematical models construction”. In solving the problems of an applied nature, students get an idea of the necessity and universality of mathematics and its methods.

The value of stochastic problems is determined predominantly not by the apparatus used in the process of their solution, but by the ability to demonstrate the process of usage of mathematics in solution of non-mathematical problems. It is shown how, with the help of applied tasks, to familiarize students with real examples of application of stochastic ideas and methods, as well as to make it possible to organize specific activities necessary in the process of application of mathematics. The student, researching a mathematical problem, formulates different questions and problems, then “transforms” them into the notions of mathematics, in order to solve them by mathematical methods, and then adapt the solution to the real problem, which was set at the beginning of the learning activity. This process is a process of constructing a mathematical (probabilistic) model of a real situation, which can be considered a mathematical activity in a broad sense.

Among the traditional stochastic problems there are many typically mathematical (intramodel) tasks of such a kind, which were formulated by means of non-mathematical terms.

It is necessary to note that the real problems of an applied nature are rare in mathematics because the stage of formalization (construction of a mathematical model of a non-mathematical situation) requires to have a deep knowledge and mathematical culture. This fact generated the problem of selection of tasks of applied nature that can be used in teaching.

The paper presents a number of examples where students are shown how, with the help of some modification, a number of traditional problems of probability theory (formulated in the language of non-mathematical terms) can be developed into the tasks of applied nature. Expanding the range of such tasks during the study of mathematics would have a positive effect on students’ attitudes to this discipline and would increase their motivation to learn. Besides, the role of stochastic issues in mathematics and general education would become more multifaceted.

For the university teachers of mathematics working with the students of economic specialties the most important thing is the formation of students’ mathematical skills to use the mathematical apparatus in their future professional activities.

Одержано 15.02.2021.

УДК 378.147:81'1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-20

М.О. КУЦ,

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземної філології,
українознавства та соціально-правових дисциплін
Донецького національного університету економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг)*

ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розкрито проблему підвищення ефективності викладання іноземних мов студентам немовних спеціальностей шляхом запровадження в освітній процес системи педагогічних технологій навчання.

Визначено, що педагогічними технологіями навчання є такі, що ґрунтуються на сучасних позиціях професійного розвитку особистості і спрямовані на досягнення освітніх цілей. У процесі навчання іноземних мов вони є способом поетапної системної організації комунікативної взаємодії викладача й студента за умов оперативного зворотного зв'язку між ними через використання конкретних методів, форм і засобів навчання.

З'ясовано, що провідний клас педагогічних технологій навчання іноземних мов становлять комунікативно орієнтовані технології – технологічний проект і відповідна система його послідовної та поетапної реалізації, в якому навчання постає як модель реального іншомовного спілкування.

У статті здійснено класифікацію педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів економічних спеціальностей, що сприятиме більш системному їх застосуванню задля підвищення ефективності навчального процесу в закладах вищої освіти. Серед підвидів комунікативно орієнтованих технологій навчання іноземних мов студентів економічних спеціальностей виділяють такі: за суб'єктами управління навчальним процесом – технології викладання, учіння, партнерської взаємодії й інструментальні технології; за місцем в організації навчального процесу – технології аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи; за методологічним підходом – технології-модернізації і технології-трансформації; за рівнем застосування – метатехнології, галузеві макротехнології, модульно-локальні й мікротехнології.

Напрями подальших досліджень автор вбачає в розробці технологічного інструментарію для імплементації та реалізації зазначених вище технологій відповідно до особливостей професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: педагогічні технології навчання, класифікації педагогічних технологій, навчання іноземних мов, студенти економічних спеціальностей.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні володіння іноземними мовами кваліфікованим економістом розглядається не лише як бажана, але і як нагальна умова його конкурентоспроможності та професійної мобільності. Домінуюче місце з-поміж цілей професійної підготовки студентів економічних спеціальностей належить створенню умов для формування комунікативних особистісних якостей майбутніх фахівців, а також рис, опосередкованих рівнем їхньої іншомовної комунікативної компетентності, – здатності до академічної мобільності, автономного учіння, навчання впродовж життя. Між тим реалізація таких цілей гальмується наявними можливостями освітніх систем, обмеженим терміном і екстенсивним типом іншомовної підготовки студентів, переважно середнім рівнем імплементації в навчальний процес сучасних технологічних підходів навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідною метою навчання іноземних мов, як зазначають Н. Гальскова, Р. Гришкова, С. Кожушко, Ю. Пассов, О. Тарнопольський та ін. [4; 8; 17], має бути формування іншомовної культури студентів, тобто всіх тих якостей, які здатен привнести процес оволодіння іноземною мовою в навчальних, пізнавальних, розвивальних та виховних аспектах [8]. У теорії і практиці вивчення іноземних мов у немовних закладах вищої освіти накопичено чималий досвід реалізації цієї мети. Зокрема теорію та методику комунікації іноземною мовою розкривають у своїх працях І. Бім, Н. Бориско, Н. Гальскова, Р. Гришкова, Г. Китайгородська, Г. Лозанов, М. Ляховицький, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, А. Плесневич та ін.; дидактичні аспекти організації процесу засвоєння іншомовних знань студентами – П. Бех, О. Биконя, І. Крилова, С. Кожушко, О. Миролубов, Р. Мільруд, Л. Морська, О. Петрашук, О. Плахотник, Ф. Рожкова, О. Тарнопольський та ін.

Між тим зменшення обсягу навчання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти до критичного значення призвело до втрати його ефективності. Саме тому в педагогічній практиці широко застосовуються технологічні підходи, що спроможні забезпечити процес інтенсивного засвоєння іноземних мов студентами. Методологічні основи імплементації педагогічних технологій розкривають у своїх працях В. Беспалько, В. Боголюбов, М. Кларін, І. Підласий, Г. Селевко, С. Смирнов, В. Стрельніков та ін. Дидактичні аспекти комп'ютерної підтримки цього процесу вивчають Р. Бужиков, Н. Волкова, М. Жалдак, О. Лаврентьева, С. Маврін, П. Образцов, П. Сердюков, П. Сисоєв, О. Янкович, С. Яцюк. Вагоме підґрунтя для наукових пошуків становлять праці зарубіжних дослідників (Дж. Брунер, Б. Додж, М. Дрісколл, Д. Дьюї, Д. Еллай, К. Лівінгстон, К. Мередит, П. Мітчелл, В. Оконь, Д. Стил, Е. Торндайк, Дж. Харрис, Т. Хатчинсон та ін.). Студіювання першоджерел дозволило з'ясувати, що «педагогічна технологія» є системною категорією, яка автономно функціонує на трьох змістових рівнях (науковому, процесуально-описовому й процесуально-діяльнісному), при цьому перебуває в системних взаємозв'язках і займає своє місце в ієрархії освітніх, виховних і дидактичних технологій [6]. Адаптація до вітчизняних умов та розробка на цій основі нових педагогічних технологій навчання іноземних мов (Е. Арванітопуло, Т. Гусак, Г. Друзь, О. Морозова, Г. Онкович, О. Палка, Є. Полат, Л. Шерстюк, О. Шикалова, Л. Ярошук та ін.) спричинила їх трактування як таких педагогічних технологій, що ґрунтуються на сучасних позиціях професійного розвитку особистості і спрямовані на досягнення освітніх цілей. У процесі навчання іноземних мов такі технології є способом поетапної системної організації комунікативної взаємодії викладача й студента за умов оперативного зворотного зв'язку через використання конкретних методів, форм і засобів навчання [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас відзначимо, що поява широкого спектра педагогічних технологій навчання спричинила невизначеність їх місця і ролі в мовній підготовці фахового спеціаліста. Аналізуючи наукову літературу та педагогічну періодику, можна констатувати чимало спроб класифікацій педагогічних технологій. Зокрема Г. Селевко, узагальнивши існуюче розмаїття, запропонував класифікацію, що ґрунтується на 15 найбільш суттєвих сторонах та ознаках: рівень використання, філософська основа, методологічний підхід, провідний фактор розвитку особистості, наукова концепція передачі та засвоєння досвіду, орієнтація на особистісні сфери та структури індивіда, характер змісту та структури, основний вид соціально-педагогічної діяльності, тип управління навчально-виховним процесом, домінуючі методи і способи, організаційні форми, засоби навчання, підходи та орієнтації педагогічної взаємодії, напрям модернізації, категорія педагогічних об'єктів [9, с. 37–38].

Також Г. Селевко класифіковано технології за суттєвими та інструментальними властивостями: цільовою орієнтацією, організації навчання, особливостями змісту, орієнтації на особистісні структури (знання, уміння, навички; система розумових дій; естетично-моральна система; система механізмів самокерування; дієво-практична система. До змісту технологій учений включає як процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія студентів), так і програмно-методичне забезпечення її реалізації в конкретних умовах освітнього процесу (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засоби навчання, діагностичний інструментарій) [9]. Здійснена ученим робота має велике значення для розвитку педагогічних технологій як наукової дисципліни. Проте для реальної практики навчання більш суттєвим є створення методологічних орієнтирів до застосування педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз змісту педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів економічних спеціальностей та створення їх класифікації, що сприятиме більш системному їх застосуванню задля підвищення ефективності навчального процесу в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходимо з того, що педагогічна технологія навчання є системною категорією, орієнтованою на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій, спрямованих на досягнення високих навчальних результатів [15]. Структурними складовими педагогічної технології навчання як системи є: цілі та заплановані результати навчання; зміст навчання; методи навчання; форми організації навчального процесу; засоби навчання; засоби діагностики й контролю стану результатів навчання; суб'єкти освітнього процесу – викладачі та студенти [13].

Загалом, педагогічна технологія навчання постає як технологічний проєкт – алгоритм дій викладача і студентів, що містить основу будь-яких ситуаційно необхідних дидактичних конкретизацій у вигляді дидактично «оформленої» моделі, що може бути реалізована на практиці (П. Образцов [7]).

Беручи до уваги наявне розмаїття педагогічних технологій навчання іноземних мов, під їх класифікацією далі будемо розуміти багатоступеневий і розгалужений поділ обсягу родового поняття «педагогічні технології» на підвиди [12, с. 200].

Насамперед розрізняємо серед них такі чотири провідні види: педагогічні технології викладання й учіння, а також технології партнерської взаємодії в системі «викладач – студент – група» та інструментальні технології, що ґрунтуються на застосування ТЗН як засобів створення іншомовного комунікативного середовища. Далі подаємо їх характеристики.

Інструментальні технології навчання іноземних мов – це система розробки й застосування спеціальних засобів навчання, що базується на методиці навчання іноземних мов та спрямовується на досягнення освітніх цілей у підготовці студентів економічних спеціальностей. Відповідно до результатів досліджень П. Сердюкова включаємо до них такі взаємозалежні складові, як: 1) безкомп'ютерні технології застосування ТЗН; 2) комп'ютерні технології навчання; 3) телекомунікаційні технології, що ґрунтуються на застосуванні телекомунікаційних засобів і мереж [10]. Особливий клас інструментальних технологій становлять інтернет-, веб- (web-learning / web-based learning) та хмарні технології. Їх значущість полягає в можливості як використовувати онлайн-сервіси для вивчення іноземної мови, так і працювати з автентичними матеріалами культурологічного й економіко-соціального типу [16]. Педагогічні технології навчання, побудовані на іншомовній Інтернет-інформації, сприяють найбільш ефективному формуванню в студентів усіх видів іншомовної комунікативної компетентності, дають змогу використовувати мову як засіб реального спілкування. До того ж набуває подальшого розвитку й інформаційна компетентність студентів економічних спеціальностей, уміння організовувати спілкування за інтересами в усній та письмовій формах. Зрозуміло, що робота з автентичними джерелами передбачає рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів не нижче середнього. Водночас і від викладача вимагаються вміння організації такої діяльності студентів на технологічній основі [2; 17].

Зауважимо, що характерною особливістю навчального процесу є його бінарність тобто поєднання в ньому активностей з викладання та учіння. Відповідно до цього *педагогічні технології викладання* орієнтовані на управління навчальною діяльністю студентів. Тож з-поміж них можуть бути виокремлені такі педагогічні технології: проєктування освітніх цілей, формування навчальної діяльності студентів, встановлення зворотного зв'язку, коригування навчальної діяльності [11]. До цього додамо технології оцінки наявних в арсеналі викладача педагогічних технологій, що передбачає їх класифікацію, аналіз характеристик, критеріїв вибору та зіставлення з цілями й завданнями навчального процесу.

Під час пошуку доцільних педагогічних технологій навчання виходимо зі своєрідності вивчення іноземних мов у немовних закладах вищої освіти. Вона полягає в тому, що студентів, насамперед, навчають не основам мовознавства, а мовній і мовленнєвій діяльності, предметом якої є думка. Тож необхідні педагогічні *технології учіння*, які б стимулювали студента на самостійне мислення, міркування, розмірковування, аргументування й висловлювання в усній або письмовій формі [11]. Це

технології таксації цілей учіння, продуктивні технології, самоорганізації самостійної навчальної діяльності, самоорганізації позааудиторної роботи, портфоліо.

При вивченні іноземних мов значущою є співпраця між викладачем і студентом та між студентами, що сприяє організації комунікативної взаємодії і активній мовній практиці. *Технології партнерської взаємодії в системі «викладач – студент – група»* забезпечують спілкування, за якого враховуються інтереси його учасників, їхні мотиви, емоції, потреби, ступінь оволодіння іноземною мовою, визнається цінність особистості кожного. Побудова партнерських відносин у процесі вивчення іноземної мови не лише створює позитивний психологічний клімат, але й сприяє більш швидкому вирішенню професійних завдань [14]. До таких технологій включаємо: тестові, інтерактивні, групові, ігрові, тренінгові, рефлексивні, технології розвитку критичного мислення, case-study, технології дистанційного навчання, компаративні [11].

Опрацювання технологій навчання іноземних мов завжди спирається на розроблені моделі й відбувається в межах певного підходу до організації навчальної діяльності. З-поміж існуючих сьогодні підходів до навчання іноземних мов наголосимо на таких: особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний, діяльнісно орієнтований, комунікативний, діяльнісно-комунікативний, індивідуальний, конструктивістський, ігровий, проектний тощо [17]. Огляд існуючого педагогічного досвіду викладання іноземних мов переконує в тому, що найбільшого визнання набувають технології, побудовані на основі комунікативно орієнтованого підходу, який уперше був на науково-методологічному рівні обґрунтований Ю. Пассовим. Мається на увазі побудова такого технологічного проекту, у якому навчання є моделлю реального іншомовного спілкування, причому не його копією, а схематичною презентацією [8]. Комунікативний підхід у сучасній методиці викладання іноземних мов визначається найбільш плідним, оскільки забезпечує як ефективне оволодіння студентами іноземною мовою, так і постановку студента в активну навчальну позицію, де студент розглядається як особистість, яка розмірковує, відчуває, розуміє і хоче висловитись. Отже, побудова змісту комунікативно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов ґрунтується на принципах: мовної, культурологічної й тематичної спрямованості, функціональної, особистісної орієнтованості, колективного характеру організації навчання [4].

На підґрунті комунікативно орієнтованого підходу, зокрема комунікативного методу, було розроблено чимало технологій навчання іноземних мов. Як цілком слушно вказують М. Кларін [5], сучасні інноваційні підходи до навчання (до них належить і технологічний підхід) можна розділити на два основних типи, які відповідають репродуктивній і проблемній орієнтації освітнього процесу. Тож досліджувані нами педагогічні технології навчання можуть бути поділені на технології-модернізації та технології-трансформації в навчанні іноземних мов студентів економічних спеціальностей.

Технології-модернізації перетворюють та вдосконалюють навчальний процес у межах його традиційної репродуктивної орієнтації. Тобто застосовувані технології спрямовуються, насамперед, на формування знань і способів дій за зразком та орієнтовані на високоефективне навчання, однак репродуктивного рівня. Такі технології можуть бути об'єднані в тип технологій повного засвоєння знань. Без таких технологій (технології навчального, тьюторського заняття, роботи з текстом, піснею, аудіювання, тренінгові технології тощо) неможливо досягти базового рівня оволодіння мовою [5].

Водночас здобуття тими, хто навчається, досвіду творчої мовленнєвої діяльності, вироблення ціннісних орієнтацій, виховання іншомовної культури можливе при застосуванні педагогічних технологій, що трансформують, перетворюють традиційний навчальний процес і спрямовуються на забезпечення його дослідницького характеру. До переліку *технологій-трансформацій* варто включити: ігрові, проектні, дистанційні, інтерактивні, технології формування критичного мислення, веб-технології. Ці технології зазвичай є особистісно орієнтованими, оскільки центровані на особистість студента та спрямовані на його професійний розвиток [11].

Працюючи над класифікацією педагогічних технологій навчання іноземних мов *за формою організації навчальної діяльності студентів*, розрізняємо технології аудиторної, позааудиторної і самостійної роботи та вбачаємо серед них такі технології, як організація навчального заняття, факультативу, спецкурсу, тренінг-курсу, клубної роботи, дистанційного навчання.

За рівнем використання або за вертикальним рівнем запровадження педагогічних технологій, обґрунтованим Г. Селевком [9, с. 24–25], розмежовуємо:

– *метатехнології* – загальнопедагогічні технології, що сприяють оптимізації освітнього процесу в економічному ЗВО. До цього рівня відносимо такі, що сприяють видозмінам структури і змісту навчання (проблемні, інтенсивні, модульні); ураховують запити і внутрішні потреби студентів (розвивальні, диференційовані), змінюють способи діяльності в навчанні (контекстні, тренінгові, ігрові) [9];

– *галузеві макротехнології* – спеціально розроблені навчальні комплекси для вивчення іноземних мов світового рівня – Success, Total English, Oxford New English, Oxford English Result, Cambridge Face2Face All Levels Full Set, Macmillan – Attitude тощо;

– *модульно-локальні технології* – вирішують часткові завдання організації іншомовної комунікативної діяльності студентів. До них варто віднести технології навчального, тьюторського, тренінгового, факультативного заняття, що є достатньо розробленими в педагогічній практиці та типові для немовних ЗВО – технології клубної роботи. До цього рівня педагогічних технологій належать також проєктні технології, технології веб-квесту та технології ситуаційного аналізу (case-study);

– *мікротехнології*, які вирішують вузькі оперативні завдання іншомовного спілкування в межах дидактичної сфери навчального процесу, тобто поліпшують, інтенсифікують окремі аспекти навчальної роботи. До них, насамперед, належать: ігрові, тестові, інтерактивні технології, технології організації групової роботи, розвитку критичного мислення.

Отже, зроблений нами огляд педагогічних технологій навчання іноземних мов дає змогу здійснити їх класифікацію (рис. 1).

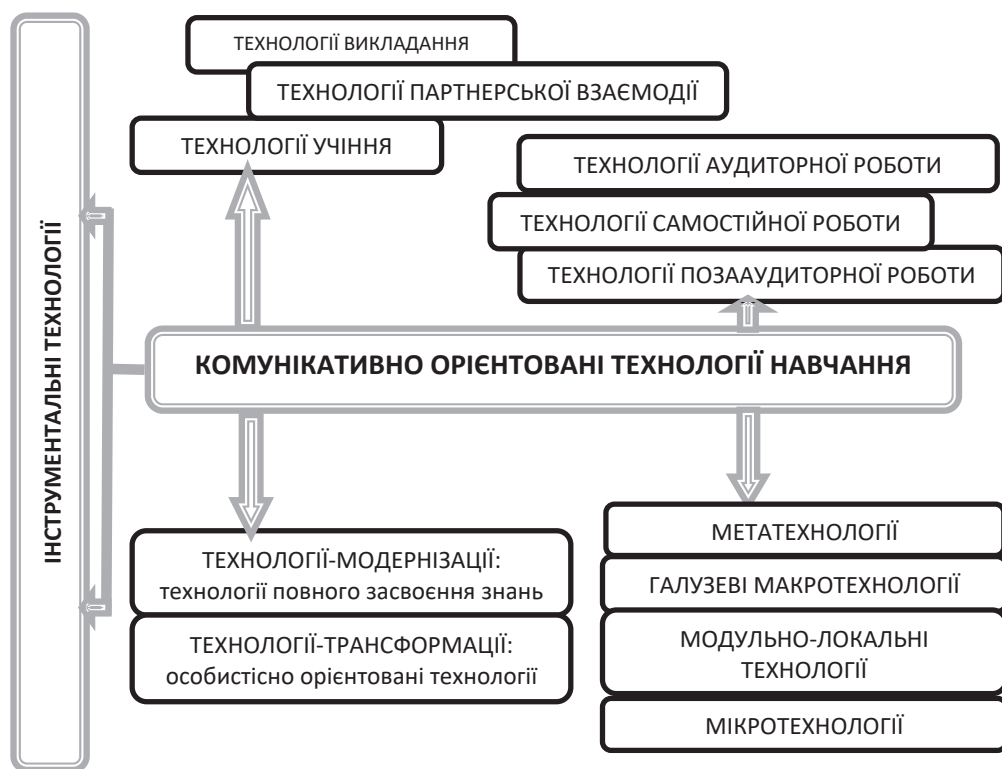


Рис. 1. Педагогічні технології навчання іноземних мов студентів економічних спеціальностей

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, провідний клас педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей становлять комунікативно орієнтовані технології. Комунікативно орієнтованими техно-

логіями є технологічний проєкт і відповідна система його послідовної та поетапної реалізації, у яких навчання постає як модель реального іншомовного спілкування. Комунікативно орієнтовані технології навчання іноземних мов в економічному ЗВО можуть бути охарактеризовані за своїм структурними (суб'єкти освітнього процесу, цілі та заплановані результати навчання, зміст навчання, методи і форми організації навчального процесу, засоби навчання, діагностики й контролю стану результатів навчання) та функціональними компонентами – концептуальний, змістовий та процесуальний; класифіковані за суб'єктами управління навчальним процесом, за місцем в організації навчального процесу та за методологічним підходом.

Напрями подальших досліджень вбачаємо в розробці технологічного інструментарію для імплементації та реалізації зазначених вище технологій відповідно до особливостей професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Биконя О.П. Модель організації дистанційного навчання курсантів економічних спеціальностей англійської мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). С. 132–139. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-15.
3. Бужиков Р.П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.
4. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология. Москва: Просвещение, 1989. 176 с.
6. Куц М.О. Педагогічні технології навчання іноземних мов студентів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2017. 19 с.
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие. Орел: ОГТУ, 2005. 114 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению: учеб. пособие [для пед. ин-тов]. Москва: Просвещение, 1985. 223 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
10. Сердюков П.І. Теоретичні основи навчання іноземних мов у мовному вузі з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1997. 32 с.
11. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи забезпечення особистого і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 2. 230 с.
12. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.Ф. Кораблева, В.А. Лутченко. Москва: Академия, 2005. 576 с.
13. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие [для студ. вузов, обуч. по пед. спец., магистрантов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования]. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
14. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія / за ред. В.М. Чайки. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.
15. Ярошук Л.Г. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2008. 208 с.
16. Lavrentieva O., Ivanova H., Eivas L., Zenkovych Iu., Uchitel A. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019)*. Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019. Vol. 2643. P. 185–209. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper10.pdf> (Accessed 17 April 2021).
17. Tarnopolsky O., Volkova N., Kozhushko S. Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020)*. 2020. Vol. 166. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004>.

References

1. Bepalko, V.P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskikh tekhnologii* [The components of pedagogical technologies]. Moscow, Pedagogika Publ., 192 p. (In Russian).
2. Bykonja, O.P. (2020). *Model orhanizatsii dystantsiinoho navchannia kursantiv ekonomichnykh spetsialnostei anhliskoi movy* [Model of organizing distance learning of English by future economists]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelya. Pedagogika i psykholohiya. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (20), pp. 132-139. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-15 (In Ukrainian).
3. Buzhykov, R.P. (2006). *Pedahohichni umovy zastosuvannia innovatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u protsesi navchannia inozemnykh mov studentiv vyshchykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv. Dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of using the innovative and communication technologies in the process of teaching foreign languages to students of higher economic educational institutions. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 250 p. (In Ukrainian).
4. Hryshkova, R.O. (2015). *Metodyka navchannia anhliskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nephilolohichnykh spetsialnostei* [Teaching English methods for special purposes to students of non-philological specialties]. Mykolaiv, BSU named after Petra Mohyly Publ., 220 p. (In Ukrainian).
5. Klarin, M.V. (1989). *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [The pedagogical technology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 176 p. (In Russian).
6. Kuts, M.O. (2017). *Pedahohichni tekhnologii navchannia inozemnykh mov studentiv u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical technologies of teaching foreign languages to students in higher technical educational institutions. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Ternopil. 19 p. (In Ukrainian).
7. Obratsov, P.I., Ivanova, O.Yu. (2005). *Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neiyazykovykh fakultetakh vuzov* [Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities]. Orel, OGTU Publ., 114 p. (In Russian).
8. Passov, Ye.I. (1985). *Kommunikativnyi metod obucheniia inostrannomu govoreniiu* [Communicative method of teaching foreign speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian).
9. Selevko, G.K. (2006). *Entsiklopediia obrazovatelnykh tekhnologii* [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, NII shkolnykh tekhnologii Publ., vol. 2, 816 p. (In Russian).
10. Serdyukov, P.I. (1997). *Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov u movnomu vuzy z vykorystanniam informatsiinykh tekhnologii. Avtoref. dys. dok. ped.* [Theoretical foundations of teaching foreign languages in a language university with use the information technology. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv. 32 p. (In Ukrainian).
11. Strelnikov, V.Yu. (2002). *Pedahohichni osnovy zabezpechennia osobystoho i profesiinoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiinykh tekhnologii navchannia* [Pedagogical bases of providing personal and professional development of students by means of innovative technologies of training]. Poltava, RVV PUSKU Publ., book 2, 230 p. (In Ukrainian).
12. In Ye.F. Gubskii, G.F. Korableva, V.A. Lutchenko (eds.). (2005). *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Akademiia Publ., 576 p. (In Russian).
13. Chernilevskii, D.V. (2002). *Didakticheskie tekhnologii v vysshei shkole* [Didactic technologies in higher education]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 437 p. (In Russian).
14. Yankovych, O.I. (2008). *Osvitni tekhnologii v istorii vyshchoi pedagogichnoi osvity Ukrainy (1957-2008)* [Educational technologies in the history of higher pedagogical education of Ukraine (1957-2008)]. Ternopil, Pidruchnyky i posibnyky Publ., 320 p. (In Ukrainian).
15. Yaroshchuk, L.H. (2008). *Pedahohichni tekhnologii navchannia predmetiv humanitarnoho tsykladu uchniv himnazii. Dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical technologies of teaching the humanities cycle subjects for high school students. Cand. ped. sci. diss.]. Luts, 208 p. (In Ukrainian).
16. Lavrentieva, O., Ivanova, H., Eivas, L., Zenkovych, Iu., Uchitel, A. (2019). The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials. Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019). Kryvyi Rih, vol. 2643, pp. 185–209. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper10.pdf> (Accessed 17 April 2021).

17. Tarnopolsky, O., Volkova, N., Kozhushko, S. (2020). Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020), vol. 166. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004>.

TECHNIQUE APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMICS

Mariia O. Kuts, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Foreign Philology, Ukrainian Studies and Social and Legal Disciplines of Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Donetsk National University of Economics and Trade, Kryvyi Rih, Ukraine.

E-mail: mashunja@wex.com.ua

ORCID ID 0000-0001-9419-5926

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-20

Key words: pedagogical teaching technologies, classification of pedagogical technologies, teaching foreign languages, students of Economics.

The article reveals the problem of increasing the efficiency of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties by means of introducing a system of pedagogical teaching technologies into the educational process.

It has been determined that pedagogical technologies of teaching are such pedagogical technologies, which are based on modern positions of professional development of a person and aimed at achieving educational goals. In the process of learning foreign languages, they are a way of a phased system of organization of the communicative interaction between a teacher and a student in the conditions of operative feedback between them through the use of specific methods, forms and means of learning.

It has been found that the leading class of pedagogical technologies for teaching foreign languages is a communicatively oriented technique – a project technique and an appropriate system of its successive and phased implementation, in which learning emerges as a model of real-world foreign communication.

The article provides a classification of pedagogical techniques for teaching foreign languages to students of the economic area of expertise, which can contribute to their more systematic use to improve the efficiency of the educational process in higher education institutions. Among the subspecies of communicative oriented techniques of teaching foreign languages to students of economic specialties the following subcategories have been identified: subjects of educational process management – techniques of teaching, learning, partnership interaction and instrumental techniques; the place in the organization of the educational process – the technique of in-class, out-of-class and independent activities; according to the methodological approach – technique-modernization and technique-transformation and in the terms of implementation – meta-techniques, branch macro techniques, modular-local and micro techniques.

The author sees the directions for further research in the development of tools for the implementation of the above techniques in accordance with the characteristics of the professional training of students of economic area of expertise.

Одержано 25.02.2021.

УДК 17.022(4)

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-21



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



This research is fulfilled in framework of Jean Monnet educational module "State-international-public: European values and norms determining interdisciplinary university module (STIPENDIUM)" № 611217-EPP-1-2019-1-UK-UAEPPI-MODULE with the support of the Erasmus+ Programme of European Union.

T.L. LIAKH,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Social Pedagogy and Social Work Department
Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University*

SOCIETY, TRAPPED VALUES AND FUTURE OF HUMANITY IN EUROPE: THE LESSONS FOR UKRAINE

The article is devoted to the formation of European values in Ukraine in the conditions of social transformations. The author defines that values are the system-forming core of activity and inner spiritual life of a person, and the system of values is the link that unites society and the individual, involving them in the system of social relations. It has been found that the main European values, which are distinguished by the profile organizations and on which the European community is based, are the following: respect for human dignity; fundamental rights, including the rights of communities and families; freedom (expression of will, freedom of speech, freedom of the media); democracy; equality of all members of society, including minorities; rule of law; pluralism; non-discrimination; tolerance; justice; solidarity; responsibility; equal gender rights. By signing the Association Agreement with the European Union, Ukraine has committed itself to develop relations with the European Union on common values. European values as fundamental ones are reflected in the Constitution of Ukraine.

It has been determined that in the European Union values perform various functions (political, aimed at ensuring democracy, development of the rule of law, anti-discrimination, civil rights and human freedoms; consolidating – the formation of the European community and common social and humanitarian space; society, preservation and dissemination of European values, legal – justice, guaranteed by an ombudsman, protection of human and civil rights, economic – the formation of a socially-oriented market economy, ensuring balanced economic growth, full employment, prosperity, well-being, guaranteed property, overcoming poverty; social – achieving social harmony, social security and social assistance, health care, support for the family, protection of vulnerable groups, cultural – preservation of traditions, freedom of religion, language policy support, development of education, culture; information and communication – providing access to documentation, interaction with citizens.

Key words: values, universal values, European values, European Union, value orientations, democracy, reforms, social transformations.

Статтю присвячено питанням формування європейських цінностей в Україні в умовах суспільних трансформацій. Визначено, що цінності є системотвірним ядром діяльності та внутрішнього духовного життя людини, а система цінностей – це та ланка, яка об'єднує суспільство та особистість, залучаючи їх до системи суспільних відносин. Встановлено, що до основних європейських цінностей, які виокремлюються профільними організаціями та на яких ґрунтується європейська спільнота, належать: повага до людської гідності; фундаментальні права, зокрема права спільнот і родин; свобода (волевиявлення, слова, ЗМІ); демократія; рівність усіх членів суспільства, зокрема меншин; верховенство закону; плюралізм; відсутність дискримінації; толерантність; справедливість; солідарність; відповідальність; рівні гендерні права. Підписавши Угоду про асоціацію з Європейським Союзом, Україна зобов'язалася розвивати відносини з Європейським Союзом на спільних цінностях; європейські цінності як фундаментальні знайшли відображення у Конституції України. Встановлено, що у Європейському Союзі цінності виконують різноманітні функції (політичну, консолідуючу, інтегративну, правову, економічну, соціальну, культурну, інформаційно-комунікативну).

Ключові слова: цінності, загальнолюдські цінності, європейські цінності, Європейський Союз, ціннісні орієнтації, демократія, реформи, суспільні трансформації.

Introduction. European values are an important factor in the democratization and humanization of all spheres of society. Their special role is manifested in those societies that seek democratic change. Our state, Ukraine, also belongs to such societies.

Today in Ukraine there is a unified opinion on the need to implement democratic reforms in all areas. The Ukrainian nation is strengthened by its democratic progress through the realization of freedom of speech, support for civil society, protection of the rights of national minorities, and the development of education.

In Ukraine, as in most European countries, a policy of national dialogue, tolerance and protection of the heritage of different cultures is being developed. Therefore, the focus on European values is extremely important for the further development of the Ukrainian state as one of the European countries.

Review of Literature. The category “value” is the subject of theoretical research in many humanities – philosophy, sociology, psychology, pedagogy, social pedagogy, ethics, aesthetics, economics, political science, and others. The basis of any socio-pedagogical system is certain values that are landmarks, spiritual vectors of its functioning [2, p. 11]. Values are the basis for a person's choice of goals, means and conditions of activity, which answer the question: why is this or that activity carried out for? Values include the means and criteria by which a person characterizes the phenomena in the public consciousness and culture [5].

Values are the system-forming core of human activity and inner spiritual life. Each of the key values expresses the essential (what makes a person a person), attitude to the world around, and the value system gives an idea of the relationship “man-world”. The system of values carries out social regulation of the highest level. The system of values is the link that unites the society and the individual, involving them in the system of social relations [4, p. 3].

Foreign scholars A. Binet, D. Dewey, D. Cullen, A. Lai, A. Neill, D. Tomlinson, V. Frankl devoted their works to the study of the theoretical foundations of the formation of value orientations, just like the domestic scholars did: M. Guzyk and I. Zyazyun, V. Karakovsky, I. Kostyuk, J. Omelchenko, T. Spirina, O. Sukhomlynska, S. Kharchenko, L. Khoruzha, V. Shatalov, and others.

The problems of European values have been studied by such Ukrainian scientists as N. Amelchenko, I. Bekh, M. Boryshevsky, R. Voitovych, V. Goshovska, V. Knyazev, L. Kotsur, M. Mykhalenko, L. Pashko, V. Pylypchuk, I. Smeshko, I. Surai, and others.

Selection of previously unsolved parts of the overall problem. History has shown that the European values have the nation's most powerful unifying potential. And the leading of these values is democracy.

The European Union is a community of values. Article 6 of the Treaty on European Union states that it is based on the principles of liberty, democracy, respect for human rights and fundamental freedoms, and the rule of law; these principles are shared by all Member States [1].

The strength of Europe is the inviolable values that make it the most important center of world civilization, and the unity of these values is the foundation on which the European Union stands.

The main problem facing the world in the XXI century – is the search for a model of harmonious relationships of different civilizations by mutual “grinding” of their inherent value systems, which should not exclude, but complement and enrich each other.

Having come a long way and paid a huge price in the form of human suffering, Europe has learned to free itself from historical antagonisms and resolve conflicts peacefully, to live in conditions of great cultural diversity. The multivariate nature of European development and the multiplicity of value systems are advantages, as they create the habit of coexistence of different denominations, nations, and traditions. These are the lessons that are very important to learn in Ukraine at the moment.

The goals of the article. The goal of the article is to analyze the problem of European values in order to develop them in Ukraine in the period of social transformations.

Results. European values are standards in certain areas of society and the state, such as the formation of public authorities and governance (democracy standards), the interaction of branches of government, the activities of parties and the existence of a multiparty system in general, the attitude of the government and citizens to the law, the interaction between the state and the citizen (the aspect of human rights and freedoms), economic management (education and science), establishing a dialogue between the government and society, and others.

The main European values, which are singled out by profile organizations and on which the European community is based, are the following ones: respect for human dignity; fundamental rights, including the rights of communities and families; freedom (expression of will, freedom of speech, freedom of the media); democracy; equality of all members of society, including minorities; rule of law; pluralism; non-discrimination; tolerance; justice; solidarity; responsibility; equal gender rights [3].

The European future gives Ukraine not only new rights, opportunities, but also another measure of responsibility for maintaining security and stability both in its countries and in the region as a whole. Accordingly, Ukraine has the task to fulfill its international obligations, which is possible only in the context of European values: the rule of law, an independent, strong, professional judiciary, the development of education and science, and other [9].

The value of every society, including the European Union, is the security of the country, which is directly related to the possibility of life in this society. Another such vital value is the economy, which provides primarily satisfaction the material needs of people in the form of goods and services. An important value of the state as a country is culture, medicine, health care, and life, which are those forms of direct existence in which the daily life of the individual and family takes place.

Science is one of the most important values of the state. Education and training are closely connected with science. This means that they must be constantly in the spotlight of any state.

Civil peace is an important value of society and a task of the state. After all, the existence and successful functioning of the country directly depends on maintaining and supporting its law and order. Order within society means its cohesion, integration as opposed to conflict and degradation. In the name of peace and harmony, the state is called upon by law to protect the rights and freedoms of citizens, regulate relations between social strata, parties, movements, prevent, eliminate socially dangerous conflicts, counteract attempts to seize state power by force and illegality etc. [5].

Social and moral values underlie European civilization and at the same time are universal, not indifferent to other nations. Foremost, it is the position of the individual in society. Since ancient times, European civilization is based on a certain social contract between rulers and ruled.

The next is rationality and justice. At all times, seats in the Supreme Court could be reserved for a reason only – but anyone who spoke on its behalf at any time is always subjected to careful critical appraisal. Criticism and dissatisfaction (rather than self-confidence and freedom from doubt) proved to be the most constant component of rationality as a European value. To be rational means to always doubt whether the mind's orders are properly understood or correctly applied, and what should be corrected urgently. Just as rationality manifests itself in full force when it questions the unchanging order of things, justice in full voice makes itself felt when society is accused of dishonesty, inequality, favoritism, corruption, or prejudice. It is this value that underlies all solidarity and thus makes society possible. Justice is pushing humanity to unite in peace and friendship.

Democracy is next on the list of the most important and defining European values. As a value, democracy can give rise to many ways of governing and organizing common affairs, which

sometimes differ radically. Democracy means that citizens always have a certain task. Democracy exists through the active and persistent participation of citizens. As soon as this participation freezes, democracy disappears. Thus, there is no democracy or an autonomous society without autonomous citizens – citizens who have the personal will and individual responsibility for what they do. This freedom is another value. Democracy is based on the freedom of citizens, and citizens form their confidence that they are free in a democracy. These two elements form each other and are formed in this process.

Speaking of the separation of powers, it is important to note that it is based on a social contract between rulers and ruled. Yes, it undoubtedly has a deeper socio-philosophical meaning and practical significance in society. It should be emphasized that power in society is not limited to political authority represented by the state. Along with political power in any society, there is also economic, spiritual, and moral power, as well as other forms. It is the presence of a wide range of power in its various forms that makes it possible to distinguish between the state and civil society. The more polycentric the distribution of power in society, the more democratic it is, the greater the independence of citizens from the state. And in this respect, European civilization since ancient times has embodied a similar polycentrism, the dispersion of power in society, including both the relative independence of various forms of government and its limitations at different levels, taking into account certain autonomy of local government.

Finally, the freedom of the individual as a universal value, as well as other human rights largely have their source in this division of political and spiritual power in society, so that the individual not only found a moral ideal that promotes its independence and desire for happiness but also became in many respects independent, sovereign in matters of choice between good and evil.

Responsibility is one of the most important European values, which means awareness of the essence and significance of activities, their consequences for society and social development, actions of a person in terms of the interests of society or a particular group. The main thesis of this definition is the “awareness” of personal actions. If a person realizes the wrongness of his/her action but does nothing to correct it, then it should not be expected from others. Ukraine and the West have different attitudes to this concept: the majority of the West population has this awareness, and only some enthusiasts have it in Ukraine. Awareness alone is not enough, the key factor is the ability to admit one’s wrong actions and take responsibility for it, even at the cost of own interests. Thus, respect and value understanding of the word “responsibility” as an applied mechanism for regulating social relations is nurtured.

A duty is a set of moral obligations of a person to others. But responsibilities in public relations presuppose a set of bilateral moral obligations and their fulfillment. For example, in the West, there are real responsibilities of the state to the person and the person to the state. In Ukraine, however, many believe that only the state has responsibilities, and a person does not [8].

Socio-political activity of the population is another component of European values, which contributes to the quality development of the state [11].

For Ukraine, the issue of values remains extremely relevant, although European values have long been a recognized object in public administration. As a member of the Council of Europe, Ukraine has statutory obligations to ensure democracy, protect human rights, and ensure the rule of law. By signing the Association Agreement with the European Union, Ukraine has committed itself to develop relations with the European Union on common values; European values as fundamental are reflected in the Constitution of Ukraine.

In the conditions of insufficient effectiveness of public policy in the context of global problems of today, confrontation of cultures, excessive stratification of society, citizens, based on their own social experience, independently produce a scale of values and worldviews, which sometimes contribute to destructive social development.

Under such conditions, the task of public policy should be to influence the formation of a system of worldview and value orientations of society and each individual through the involvement of all social institutions, based on the need to rethink values, analyze European experience, overcome paternalistic sociocultural genotype and, finally, form their vision of the future and social active model of the behavior of every citizen of Ukraine [10].

The grounds for choosing basic social institutions that influence the formation of consciousness and value orientations of society are fundamental human needs and common goals that are effectively and systematically met by these institutions, including the need for security, protection of life and well-being, social harmony, justice, quality of life, socialization and self-realization, spirituality and culture, etc.

Above all, it is a complex of social institutions, in particular, the institution of politics, security, economy, education, culture, family, information, religion, and others that increase the efficiency of the regulatory function of the state.

European values such as support for peace and democracy, respect for human rights, justice and the rule of law, sustainable development, social harmony, and protection, which unite the basic needs of society, must be actualized in public policy, which will create all preconditions for Europeanization of public administration and increase the effectiveness of policy in the field of socio-humanitarian security.

In the European Union, values perform a variety of functions, including:

- political, aimed at ensuring democracy, development of the rule of law, anti-discrimination, ensuring civil rights and human freedoms;
- consolidating – the formation of the European community and a common socio-humanitarian space;
- integrative – consolidation of European society, preservation, and dissemination of European values;
- legal – ensuring justice, guaranteeing the assistance of the ombudsman, protection of human and civil rights;
- economic – the formation of a socially-oriented market economy, ensuring balanced economic growth, full employment, welfare, well-being, guaranteeing property, overcoming poverty;
- social – achieving social harmony, social security and social assistance, health care, support for the family, protection of vulnerable groups;
- cultural – preservation of traditions, freedom of religion, support of language policy, development of education, culture;
- information and communication – providing access to documentation, interaction with citizens etc. [7].

Particular attention should be paid to public administration in the field of education and culture. At the present stage of development of the “knowledge society”, education is becoming a priority. That is why education, which is directly related to the scientifically acceptable scientific paradigm, should play a leading role in constructing the worldview of the citizens of Ukraine.

The concept of the European Community is based on the following fundamental principles of creating a single educational space: a multicultural Europe, a mobile Europe, a Europe of vocational training for all, a Europe of modern skills, a Europe open to the world. The ideas of the “common European home”, “European consciousness”, “European cultural and historical community” and others are being developed in the world scientific space [4].

The formation of the European model of the Ukrainian state should reflect changes in the ideology of Ukrainian society as the main implementer of European aspirations of citizens and the controller of the implementation of European standards in all spheres of society. Today we must remember that spreading in the minds of Europeans the desire to create a united Europe voluntarily was facilitated by the democratic initiatives of social movements during 1924–1950 years [6].

To strengthen Ukrainian statehood, it is necessary to work out adequate social, educational, ideological, cultural, informational, and other functions of state policy in the field of socio-humanitarian security, which would significantly expand the understanding, perception and implementation of European values in modern processes of socio-humanitarian development.

Conclusion and discussions. The development of the European Union convincingly proves that the processes of international, in particular European, integration are determined by the compatibility of the value space and orientations of the states that have expressed their intentions for integration. It is extremely important to take into account that the values shared by society are the main factor in deepening integration processes and cooperation between states in the field of socio-humanitarian security and development.

The formation of a new worldview and value system of Ukrainian citizens is associated with the appeal to basic European values, as well as structural changes in society, the destruction, and loss of paternalistic moral and value orientations in the population. Overcoming the ambiguity in the views of Ukrainian society on European values, which, dynamically transforming, critically comprehends social reality through the prism of threats to socio-humanitarian security, should become the task of a systematic and consistent public policy.

In the conditions of social transformations connected with the processes of European integration, further scientific investigations should be directed to the normative and legal aspects of the introduction of European values in the territorial communities of Ukraine.

Bibliography

1. Association Agreement between the European Union and Ukraine [Electronic resource]: Cabinet of Ministers of Ukraine. Government portal. URL: <https://www.kmu.gov.ua/en/yevropejska-integraciya/ugoda-pro-asociacyu> (date of access:: 7.05.2021).
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: енциклопедія / ред. І. Зверева. Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
3. Карпенчук С.Г. Європейські цінності – цінності загальнолюдські. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. / упоряд.: О. Петренко, Т. Ціпан. 7-ме вид. Рівне, 2018. С. 6–45.
4. Онуфрієнко Н. О. Європейські цінності у професійній підготовці вчителів історії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 104. С. 134–137.
5. Шайгородський Ю.Ж. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. Т. 1. № 39. С. 94–106.
6. Яковюк І.В. Правові основи інтеграції до ЄС: загально-теоретичний аналіз: монографія. Харків: Право, 2013. 45 с.
7. Horbatiuk S. Social and humanitarian conception of the European union: value-based scale. *Efficiency of public administration*. 2017. No. 52. P. 120–112.
8. Kotsur L.M. Effects of European values in Ukrainian realities: practical composition. *Young Scientist*. 2018. Vol. 54. № 2. P. 340–343.
9. Piren M. European values – an important factor for effective cooperation Ukraine-Romanian cross-border cooperation in socio-economic development of border communities. *Socio-economic problems of the modern period of Ukraine*. 2019. Vol. 116. № 6. P. 42–45.
10. Матвієнко О.В., Цихмейструк О.М. Особливості організації навчання «через» демократію в освітньому середовищі закладів освіти *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2020. Т. 1. № 19. С. 73–81. URL: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-8> (дата звернення: 28.05.2021).
11. Kichurchak M. Evaluation of cultural sphere development in the European Union countries as a factor of forming social capital and creative industries: experience for Ukraine. *Economic Annals-XXI*. 2020. Vol. 184 (7–8). P. 68–78. doi: <https://doi.org/10.21003/ea.V184-07>

References

1. Association Agreement between the European Union and Ukraine. Government portal. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/en/yevropejska-integraciya/ugoda-pro-asociacyu> (Accessed 7 May 2021).
2. *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* (2012). [Encyclopedia for social professionals]. Simferopol, Universum Publ., 536 p. (In Ukrainian).
3. Karpenchuk, S.H. (2018). *Yevropeiski tsinnosti - tsinnosti zahalnoliudski* [European values are universal values]. *Innovatyka u vykhovanni* [Innovation in education], no. 7, pp. 6-45. (In Ukrainian).
4. Onufriienko, N.O. (2007). *Yevropeiski tsinnosti u profesiinii pidhotovtsi vchyteliv istorii (kinets XX - pochatok XXI st.)* [European values in the training of history teachers (late 20 - early 21 century)]. *Kultura narodov Prychernomoria* [Culture of the peoples of the Black Sea region], no. 104, pp. 134-137. (In Ukrainian).

5. Shaihorodskiy, Yu.Zh. (2010). *Tsinnisni orientatsii osobystosti: formalizovana model tsilisnoho, bahatoaspektynoho analizu* [Value orientations of personality: a formalized model of holistic, multifaceted analysis]. *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology], no. 1 (39), pp. 94-106. (In Ukrainian).
6. Yakoviuk, I.V. (2013). *Pravovi osnovy intehtatsii do YeS: zahalno-teoretychnyi analiz* [Legal bases of integration into the EU: general theoretical analysis]. Kharkiv, Pravo Publ., 45 p. (In Ukrainian).
7. Horbatiuk, S. (2017). Social and humanitarian conception of the European union: value-based scale. Efficiency of public administration, no. 52, pp. 120-112. Available at: <https://doi.org/10.33990/2070-4011.52.2017.149435> (Access 06 May 2021).
8. Kotsur, L.M. (2018). Effects of European values in Ukrainian realities: practical composition. Young Scientist, vol. 54, no. 2, pp. 340-343.
9. Piren, M. (2019). European values – an important factor for effective cooperation Ukraine-Romanian cross-border cooperation in socio-economic development of border communities. Socio-economic problems of the modern period of Ukraine, vol. 116, no. 6, pp. 42-45.
10. Matviienko, O.V. & Tsykhmeistruk, O.M. (2020). *Osoblyvosti orhanizatsii navchannia 'cherez' demokratiu v osvithomu seredovyshchi zakladiv osvity* [Features of educational organization 'through' democracy in the educational environment of educational institutions]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (19), pp. 73-81. Available at: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-8> (In Ukrainian).
11. Kichurchak, M. (2020). Evaluation of cultural sphere development in the European Union countries as a factor of forming social capital and creative industries: experience for Ukraine. Economic Annals-XXI, no. 184 (7-8), pp. 68-78. Available at: <https://doi.org/10.21003/ea.V184-07>

SOCIETY, TRAPPED VALUES AND FUTURE OF HUMANITY IN EUROPE: THE LESSONS FOR UKRAINE

Tetiana L. Liakh, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Social Pedagogy and Social Work Department Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine.
E-mail: t.liakh@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-8807-0497
DOI DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-21

Key words: values, universal values, European values, European Union, value orientations, democracy, reforms, social transformations.

The article is devoted to the formation of European values in Ukraine in the conditions of social transformations. The author defines that values are the system-forming core of activity and inner spiritual life of a person, and the system of values is the link that unites society and the individual, involving them in the system of social relations. It has been found that the main European values, which are distinguished by the profile organizations and on which the European community is based, are the following: respect for human dignity; fundamental rights, including the rights of communities and families; freedom (expression of will, freedom of speech, freedom of the media); democracy; equality of all members of society, including minorities; rule of law; pluralism; non-discrimination; tolerance; justice; solidarity; responsibility; equal gender rights. By signing the Association Agreement with the European Union, Ukraine has committed itself to develop relations with the European Union on common values. European values as fundamental ones are reflected in the Constitution of Ukraine.

It has been determined that in the European Union values perform various functions (political, aimed at ensuring democracy, development of the rule of law, anti-discrimination, civil rights and human freedoms; consolidating – the formation of the European community and common social and humanitarian space; society, preservation and dissemination of European values, legal – justice, guaranteed by an ombudsman, protection of human and civil rights, economic – the formation of a socially-oriented market economy, ensuring balanced economic growth, full employment, prosperity, well-being, guaranteed property, overcoming poverty; social – achieving social harmony, social security and social assistance, health care, support for the family, protection of vulnerable groups, cultural – preservation of traditions, freedom of religion, language policy support, development of education, culture; information and communication – providing access to documentation, interaction with citizens.

Одержано 21.01.2021.

УДК 378.1:81'1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-22

Р.Ю. МАРТИНОВА,

доктор педагогічних наук, професор

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса)

А.Л. ФРУМКІНА,

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов № 2
Національного університету «Одеська юридична академія»*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті подано проблему формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою. Висвітлюється поняття методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою, яке визначається як здатність володіти методичним апаратом пред'явлення й активізації базових знань з певної дисципліни, а в нашій роботі ще й додається передавання цих знань школярам іноземною мовою. Моделюється процес формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою, який базовано на концепції процесуальної інтеграції двох різнотипних предметів, одним з яких виступає іноземна мова, і передбачає одночасне засвоєння різного за сутністю матеріалу. З одного боку, цей матеріал пов'язано з навчанням предметної дисципліни, а з іншого, – з навчанням іншомовних мовленнєвих засобів для вираження суті основного предмета. Подано покрокову модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка охоплює такі ланки: етапи протікання педагогічного процесу (1 етап – контурно-образотворчий на основі імітаційно-мовленнєвого; 2 етап – предметно-образотворчий на основі свідомо-мовленнєвого; 3 етап – творчо-образотворчий на основі творчо-мовленнєвого), цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи і засоби навчання, а також контроль результатів навчання. Детально описано I етап формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою, який передбачає системне і поступове наростання як предметних, так і лінгвістичних знань і вмінь. Це має прояв у тому, що навчання кожної наступної предметної дії включає виконання попередніх дій, не допускаючи таким чином забування вивченого матеріалу. При цьому при розвитку предметних і лінгвістичних умінь різних рівнів складності іншомовна виховна діяльність учителя також поступово розширюється, що призводить до зростання предметних і іншомовно-мовленнєвих можливостей учнів.

Ключові слова: моделювання, педагогічна модель, методична компетентність, ланки навчання, учителі початкової школи.

Постановка проблеми. Моделювання є одним з методів наукового дослідження, який широко застосовується в педагогіці. Він дозволяє обґрунтувати і розробити такі блоки процесу навчання, як організаційний, змістовний та процесуальний, сутність кожного з них залежить від предмета, що вивчається, та навчальних можливостей

учнів щодо його засвоєння. Метод моделювання дозволяє поділити весь навчальний процес на взаємопов'язані частини, що покроково ускладнюються, і визначити перспективні методи задля засвоєння кожної з частин. За Г. Суходольським, моделювання – це «процес створення ієрархії моделей, у якому певна реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами» [0, с. 120]. Результатом будь-якого педагогічного моделювання є модель процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спроби створення моделей процесу навчання різних дисциплін і моделей формування професійних компетентностей фахівців у різних галузях знань запроваджувалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, а саме: М. Анісімовим (2011), А. Богатирьовим (2006), І. Богдановою (2008), А. Богуш (2007), С. Боднар (2016), Н. Вашуленко (2002), Н. Борисенко (2016), Н. Волковою і О. Тарнопольським (2013), К. Гнезділовою (2011), О. Дахіним (2012), Н. Дидусь (1987), М. Євтухом (2014), В. Загвязинським (2004), Н. Кічук (1991), Т. Коростіянecь (2019), З. Курлянд (1995), В. Левченко (2009), А. Ліненко (1996), Г. Матушинським (2000), Т. Пушкар (2013), О. Савченко (1999), Ю. Стиркіною (2002), О. Цокур (2004), Ю. Шарпан (2012) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак незважаючи на численні праці означених вчених з моделювання, ми не знаходимо жодної моделі, що забезпечує формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання предметів, які вивчаються молодшими школярами, іноземною мовою. Усе це зумовило *мету нашої роботи*, яка полягає в обґрунтуванні структури моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою. Для досягнення зазначеної мети плануємо виконати такі **завдання**:

- 1) визначити поняття методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою;
- 2) визначити етапи і сутність кожного з них для формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою;
- 3) обґрунтувати структуру педагогічної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою і сутність кожної ланки на її етапі.

Методами дослідження є такі. Теоретичні: аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми, що розглядається, для теоретичного обґрунтування конструкції моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи з метою викладання предметів, що вивчаються молодшими школярами, іноземною мовою; педагогічне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб розпочати розроблення відповідної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою, що й виступає кінцевою метою нашого дослідження, необхідно спочатку визначити поняття методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою.

Зазначимо, що методична компетентність вчителя виступає складовою загальної професійної компетентності педагога. Більшість науковців визначають методичну компетентність через здібності майбутнього вчителя, які мають прояв у знаннях, навичках, вміннях і здатності до певної діяльності.

Так, методична компетентність вчителя трактується В. Адольфом як «розгорнута система знань з питань методики викладання тієї чи іншої дисципліни» [1, с. 119]; як «системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога у сфері методики на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності» О. Зубковим [6, с. 5]; як «інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, що виражається в його готовності виконувати професійні функції» В. Шаганом [20, с. 8]; як «багатокомпонентна система, яка включає знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення» Я. Цимбалюк [19, с. 458]. О. Бігич надає більш розгалужене визначення методичної компетентності, що сто-

сується саме вчителів іноземної мови. Науковиця характеризує її як «сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови» [3, с. 12–13].

Проаналізувавши наведені визначення, ми пропонуємо власне трактування поняття «методична компетентність майбутніх учителів початкових класів» і визначаємо його як здатність володіти методичним апаратом пред'явлення й активізації базових знань з певної дисципліни. Для нашої роботи ще й важливе передавання цих знань школярам іноземною мовою.

Спробуємо змодельовати процес формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою, у якому передбачається одночасне засвоєння різного за сутністю матеріалу. З одного боку, цей матеріал пов'язаний з навчанням освітньої дисципліни, а з іншого, – з навчанням іншомовних мовленнєвих засобів для вираження суті основного предмета.

Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою, що пропонується, охоплює: етапи протікання педагогічного процесу, цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи і засоби навчання, а також контроль результатів навчання. Усі означені ланки включатимуть інтеграцію цілей навчання елементами двох різнотипних предметів, що послідовно ускладнюються; інтеграцію компонентів змісту навчання цих предметів, а також методів і засобів їх засвоєння; інтеграцію засобів перевірки якості знань і вмінь, що були набуті за кожною з дисциплін, що вивчаються, де друга дисципліна є лише засобом засвоєння першої.

Зауважимо, що процес моделювання в контексті нашого дослідження починається з визначення етапів організації навчальної діяльності педагогів з навчання школярів основного предмета іноземною мовою. Такий початок моделювання обґрунтовується Р. Мартиновою необхідністю введення в його процес організаційного блоку, що співвідноситься з етапами навчання, які визначаються з урахуванням домінуючого виду навчальної діяльності [11].

Навчальна діяльність з опанування певної освітньої дисципліни іноземною мовою передбачається в три етапи. Для визначення їх назви і сутності звернемося до даних психолого-педагогічних досліджень з планування навчально-педагогічної діяльності. Якщо йдеться про педагогічну науку – про поетапне здійснення педагогічних досліджень, то під етапами дослідження, за Ю. Бабанським, розуміється послідовне виконання певних операцій дослідної роботи, просування якими дає змогу створити цілісне уявлення про об'єкт, що досліджується [2, с. 145]. У психології етапи, за К. Платоновим, – це послідовний рух від однієї розумової операції до іншої [12]. В основу теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна покладено ідею про принципову спільність внутрішньої і зовнішньої діяльності людини, згідно з якою розумовий розвиток, як і засвоєння знань, формування навичок і розвиток вмінь, відбувається шляхом інтеріоризації, тобто шляхом поетапного переходу зовнішньої діяльності (матеріальної) на внутрішній розумовий план [5].

Щодо навчання іноземних мов, то воно також відбувається на основі його поетапної побудови. Так, Р. Мартинова визначала етапи навчання за домінуючим видом діяльності: фонетичний, тематичний та інтегрований. Ці три встановлені Р. Мартиновою етапи протікають в послідовності навчання іншомовної мовленнєвої діяльності від усвідомлення її лінгвістичної структури до розширення можливостей іншомовного мовленнєвого потенціалу учнів. Однак щодо теми нашого дослідження такий шлях розвитку іншомовних мовленнєвих умінь неприйнятний для першокласників, які не володіють достатнім лінгвістичним досвідом навіть рідної мови. Не всі з них вміють читати і писати рідною мовою; вони не в змозі усвідомити складні мовні закономірності рідної мови і вже тим паче іншої. Тому для них єдино можливий шлях навчання говорінню полягає в прослуховуванні мови вчителя та її імітації. Семантизація їх мовленнєвих дій може здійснюватися лише за допомогою екстралінгвістичних засобів або перекладу пошепки найбільш важких для розуміння мовленнєвих зразків [10].

Ураховуючи цю інформацію, констатуємо, що **першим етапом** навчання учнів іноземної мови повинен бути імітаційно-мовленнєвий. Щодо такої освітньої дисципліни, як образотворче мистецтво, що виступає провідною дисципліною в нашому дослідженні, то згідно з програмою навчання образотворчого мистецтва молодших школярів таке навчання починається із зображення простих різнокольорових ліній та їх поєднання в геометричні фігури. Таким чином, перший етап навчання є контурно-образотворчим. А в інтегрованому визначенні (образотворче мистецтво + іноземна мова) – цей етап можна назвати **контурно-образотворчим на основі імітаційно-мовленнєвого**.

На **другому етапі** за програмою навчання образотворчого мистецтва молодших школярів навчання малюванню передбачається проводити на основі наданого зразка без його змін. В основі всієї предметної діяльності полягають контурно-зображальні дії. Тому за домінуючим видом предметної діяльності цей етап можна називати предметно-образотворчим. Щодо іноземної мови, то навчання походить від однотипної мовленнєвої діяльності до більш розширеної, однак, вона обмежена комбінацією вивчених конструкцій. Таку діяльність можна назвати свідомо мовленнєвою. В інтегрованому виді другий етап визначається як **предметно-образотворчий на основі свідомо мовленнєвого**.

На **третьому** останньому **етапі** в межах освітнього предмета відбувається перехід від зображення предметів за зразком до самостійних творчих зображальних дій, тому за домінуючим видом предметної діяльності він може називатися творчо-образотворчим. Щодо іноземної мови, то навчання походить від розширеної мовленнєвої діяльності, яка обмежена комбінацією вивчених конструкцій, до самостійної творчої мовленнєвої діяльності. Таким чином, за домінуючим видом іншомовної мовленнєвої діяльності цей етап доцільно назвати творчо-мовленнєвим. А в його інтегрованому визначенні – це **творчо-образотворчий на основі творчо-мовленнєвого**.

У цій статті через чіткі вимоги до обсягу сконцентруємо нашу увагу на першому етапі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою, а саме, на контурно-образотворчому на основі імітаційно-мовленнєвого і подамо його покроково.

Щодо цілей навчання на цьому етапі, то, враховуючи, що модель навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою має включати предметний зміст, іншомовні лінгвістичні засоби його вираження й виховні дії вчителя, можна виокремити такі цілі: предметні, лінгвістичні й виховні.

Перед тим, як ми подамо означені цілі навчання на цьому етапі, вважаємо за необхідне звернути увагу не тільки на їх взаємозв'язок для забезпечення цілісності та логічності процесу навчання, а й на поступове ускладнення кожної наступної стосовно до попередньої. Такий підхід у висуванні цілей навчання запрограмує поступове наростання навчальних умінь учнів, їх розширення і якісний прояв. Продемонструємо це за допомогою такого прикладу.

Так, якщо I мета предметного навчання полягатиме в розвитку вмінь малювання предметів 1 рівня складності, то II мета має бути такою, щоб навчити школярів малювати предмети 2-го рівня складності, які обов'язково будуть включати малювання предметів 1-го рівня складності, тобто малюнки типу 2 мають ускладнюватися щодо малюнків типу 1, але обов'язково включати всі елементи, які відпрацьовувались в навчанні малюнків 1-го рівня складності. Мета навчання зображення малюнків 3-го рівня складності має передбачати реалізацію мети навчання малюнків 2+1 рівнів складності. І, відповідно, метою навчання зображення малюнків 4-го рівня складності повинна бути така, що вимагає реалізації цілей навчання малюнків 3+2+1 рівнів складності. Звідси, висування лінгвістичних цілей навчання також буде припускати поступове розширення мовленнєвих можливостей учнів. Так, наприклад, якщо зображення малюнка 1-го рівня складності передбачає малювання ліній та їх поєднання в геометричні фігури, учні можуть коментувати свої дії такими реченнями: «*I am drawing a line. I am drawing a long line. I am drawing a black line*». Зображуючи малюнки 2-го рівня складності, які передбачають малювання геометричних фігур, учні повинні говорити не тільки нові фрази, а й обов'язково повторювати фрази 1-го рівня складності, пояснюючи, як вони малюють. Наприклад, «*I am drawing a line. I am drawing a long line. I am drawing a black line. On this line I am drawing a semi-oval. On the semi-oval I am drawing*

two small ovals». Зображуючи малюнки 3-го рівня складності, а саме, зображення предметів, що складаються з геометричних фігур, вони повинні використовувати новий мовний матеріал, але при цьому повторювати і попередній. Наприклад, «I am drawing a line. I am drawing a long line. I am drawing a black line. On this line I am drawing a semi-oval. On the semi-oval I am drawing two small ovals. *On the semi-oval I am drawing two small circles and some lines. Near the oval I am drawing a wavy line*». Зображуючи малюнки 4-го рівня складності, які припускають контурне зображення тварин, учні також повинні використовувати новий мовний матеріал, але при цьому повторюючи попередній. Наприклад, «*I am drawing a mouse. At first I am drawing a line. I am drawing a long line. I am drawing a black line. On this line I am drawing a semi-oval. This is a body. On the semi-oval I am drawing two small ovals. These are ears. On the semi-oval I am drawing two small circles. They are eyes. On the semi-oval I am drawing some lines. They are whiskers. Near the oval I am drawing a wavy line. This is a tail. The mouse is ready*».

Реалізація виховних цілей передбачає лише розуміння мови вчителя і адекватної поведінки відповідно до її змісту. Тому в методичному аспекті така мовленнєва діяльність для учнів може бути лише аудитивною. Але і в такому випадку установи вчителя повинні регулярно повторюватися при введенні нових фраз. Це дозволить учням міцно запам'ятати їх і безперешкодно на них реагувати. Як показують наші численні експерименти, значна більшість мовленнєвих зразків виховного характеру переходять також до мовлення учнів. І діти вже після 5–6 занять самі можуть давати команди однокласникам: «Не розмовляйте на уроці – Don't talk at the lesson», «Слухайте уважно – Listen attentively», «Дивіться на дошку – Look at the blackboard».

Вищеописаний взаємозв'язок предметного, лінгвістичного і виховного матеріалу, який вивчається, що обумовлює повторення раніше вивчених елементів навчальної діяльності при введенні та активізації подальших, базовано на законах діалектики, принципах дидактики, закономірності психології засвоєння інформації, доцільності методики навчання будь-якого теоретичного курсу.

У **діалектичному аспекті** використання попереднього досвіду при засвоєнні нового обумовлюється законом заперечення заперечення, відповідно до якого кожний наступний щабель розвитку будь-якого об'єкта можливий лише за умови використання актуальних характеристик його життєдіяльності при формуванні нових; але при цьому відбувається заперечення тих його якостей, які гальмують його прогрес [16]. У **дидактичному аспекті** вивчення нового змісту найбільш ефективне при використанні його попередніх характеристик, що дозволяє його системне розширення, поглиблення і вдосконалення [2; 7; 9]. У **психологічному аспекті** осмислення будь-якого нового змісту можливе лише за умови зіставлення набутих знань з попередніми в межах кожного предметного елемента. При цьому інтеграція нової і раніше вивченої інформації обумовлює створення цілісного образу предмета, що досліджується, і розширює світогляд сприйняття цілісної картини світу, забезпечує її усвідомлене запам'ятовування і практичне застосування розширених, відповідних їй знань [4; 8; 13; 14]. У **методичному аспекті** повторення попереднього матеріалу при вивченні наступного не допускає забування раніше вивченого, забезпечує його повторення в предметному змісті, що поступово ускладнюється, і тим самим сприяє накопиченню інформації, що вивчається [10]. Вищевикладене дозволяє нам подати цілі навчання так.

На I – **контурно-образотворчому на основі імітаційно-мовленнєвого** – етапі **цілями навчання** будуть такі:

- 1) навчити малювати різнокольорові лінії і коментувати свої дії іноземною мовою;
- 2) навчити малювати геометричні фігури, розфарбовувати їх і коментувати свої дії іноземною мовою;
- 3) навчити малювати орнамент з елементів геометричних фігур, розфарбовувати його і коментувати свої дії іноземною мовою;
- 4) навчити малювати контури листя, квітів і тварин, розфарбовувати їх і коментувати свої дії іноземною мовою.

Елементами предмету навчання будуть такі.

Відповідно **до 1-ї мети** навчання **предметними цілями** будуть: лінії різної довжини і різного кольору 1 рівня складності; **лінгво-мовленнєвими**: a line, red, to draw, I am drawing

a red line. Відповідно **до 2-ї мети** навчання *предметними* будуть: геометричні фігури різного кольору 2 + 1 рівнів складності; *лінгво-мовленнєвими*: a square, to paint, I am drawing and painting a square. Відповідно **до 3-ї мети** навчання *предметними* будуть: різнокольорові орнаменти з елементів геометричних фігур 3 + 2 + 1 рівнів складності; *лінгво-мовленнєвими*: ornament, I am drawing an ornament. I divide the sheet of paper and I am drawing the horizontal and vertical lines. Відповідно **до 4-ї мети** навчання *предметними* будуть: контури квітів, листів, тварин 4 + 3 + 2 + 1 рівнів складності; *лінгво-мовленнєвими*: contours, contours of leaves, contours of flowers, contours of animals, I am drawing contours of leaves, contours of flowers, contours of animals and painting them.

Щоб засвоїти вищезазначені елементи, слід досягти в учнів таких **компонентів змісту навчання**. Відповідно до **1-ї мети навчання** компонентами змісту навчання на уроках з *предмета* будуть: знання щодо зображення різнокольорових ліній різної довжини; щодо *іншомовного вираження думок* будуть: знання лінгво-мовленнєвого матеріалу щодо іншомовного вираження предметів і дій з малюнками 1-го рівня складності. Відповідно до **2-ї мети навчання** компонентами змісту навчання на уроках з *предмета* будуть знання щодо зображення різнокольорових геометричних фігур; щодо *іншомовного вираження думок* – знання лінгво-мовленнєвого матеріалу щодо іншомовного вираження предметів і дій з малюнками 2+1 рівнів складності. Відповідно до **3-ї мети навчання** компонентами змісту навчання на уроках з *предмету* будуть знання щодо зображення різнокольорових орнаментів із елементів геометричних фігур; щодо *іншомовного вираження думок* – знання лінгво-мовленнєвого матеріалу щодо іншомовного вираження предметів і дій з малюнками 3+2+1 рівнів складності. Відповідно до **4-ї мети навчання** компонентами змісту навчання на уроках з *предмета* будуть знання щодо зображення контурів листя, квітів, тварин 4+3+2+1 рівнів складності; щодо *іншомовного вираження думок* – знання лінгво-мовленнєвого матеріалу щодо іншомовного вираження предметів і дій з малюнками 4+3+2+1 рівнів складності.

Методами досягнення означених компонентів змісту навчання іншомовного висловлювання думок будуть такі.

Відповідно до **1-ї мети навчання** для набуття *предметних знань* впроваджуються вправи з набуття знань щодо зображення предметів 1-го рівня складності. Для набуття *лінгвістичних знань* впроваджуються вправи з набуття знань іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу для вираження предметів 1-го рівня складності. Для формування *мовленнєвих навичок* впроваджуються вправи з формування мовленнєвих навичок вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу з подання предметів 1-го рівня складності. Для розвитку *предметних умінь* впроваджуються вправи з розвитку вмінь щодо зображення предметів 1-го рівня складності. Для розвитку *лінгвістичних умінь* впроваджуються вправи з розвитку вмінь вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу 1-го рівня складності.

Відповідно до **2-ї мети навчання** для набуття *предметних знань* впроваджуються вправи з набуття знань щодо зображення предметів 2+1 рівнів складності. Для набуття *лінгвістичних знань* впроваджуються вправи з набуття знань іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу для вираження предметів 2+1 рівнів складності. Для формування *мовленнєвих навичок* впроваджуються вправи з набуття *мовленнєвих навичок* вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу з подання предметів 2+1 рівнів складності. Для розвитку *предметних умінь* впроваджуються вправи з розвитку умінь щодо зображення предметів 2+1 рівнів складності. Для розвитку *лінгвістичних умінь* впроваджуються вправи з розвитку вмінь вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу 2+1 рівня складності.

Відповідно до **3-ї мети навчання** для надбання *предметних знань* впроваджуються вправи з надбання знань щодо зображення предметів 3+2+1 рівнів складності. Для набуття *лінгвістичних знань* впроваджуються вправи з набуття знань іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу для вираження предметів 3+2+1 рівнів складності. Для формування *мовленнєвих навичок* впроваджуються вправи з набуття *мовленнєвих навичок* вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу з подання предметів 3+2+1 рівнів складності. Для розвитку *предметних умінь* впроваджуються вправи з розвитку умінь щодо зображення предметів 3+2+1 рівнів складності. Для розвитку *лінгвістичних умінь* впроваджуються

вправи з розвитку вмінь вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу 3+2+1 рівней складності.

Відповідно до **4-ї мети навчання** для надбання предметних знань впроваджуються вправи з надбання знань щодо зображення предметів 4+ 3+2+1 рівнів складності. Для набуття лінгвістичних знань впроваджуються вправи з набуття знань іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу для вираження предметів 4+3+2+1 рівнів складності. Для формування мовленнєвих навичок впроваджуються вправи з набуття мовленнєвих навичок вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу з представлення предметів 4+3+2+1 рівнів складності. Для розвитку предметних умінь впроваджуються вправи з розвитку умінь щодо зображення предметів 4+3+2+1 рівнів складності. Для розвитку лінгвістичних умінь впроваджуються вправи з розвитку вмінь вираження іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу 4+3+2+1 рівней складності.

Засобами щодо реалізації методів, які навчають зображенню предметів **1-го рівня складності**, є такі: звичайні лінійки, лінійки-косинці, лінійки-трафарети, олівці, фломастери, а також картки з лексикою, що вивчається, для перекладу слів, складання словосполучень і речень; **2-го рівня складності**, – малюнки орнаментів для їх розфарбовування, шаблони, лінійки-трафарети для малювання орнаментів і їх розфарбовування, а також підстановчі таблиці для промовляння речень іноземною мовою, відповідних образотворчим діям, що виконуються; картки для продукування відповідних речень шляхом розкриття дужок; **3-го рівня складності**, – листи з точками для їх поєднання в геометричні фігури, а геометричні фігури в різноманітні орнаменти; кольорові олівці, фломастери і фарби для розфарбовування малюнків, а також картки зі словами, які дано врозкид, для їх з'єднання в речення, що описують дії, які виконуються; підстановчі таблиці для продукування речень, що описують дії, які виконуються; комп'ютерні програми, що дозволяють прослуховувати пов'язані за змістом речення, відповідні діям, які виконуються, і самостійно продукувати їх на основі слів, які з'являються на екрані; **4-го рівня складності**, – контурні малюнки квітів, рослин, тварин; кольорові олівці, фломастери і фарби для розфарбовування поданих контурів, а також аудіотексти іноземною мовою, що описують дії, які виконуються, усні запитання в їх комп'ютерному пред'явленні для відповідей на них, а потім отримання зв'язної розповіді щодо виконання предметної діяльності.

Контроль набутих знань і розвинутих умінь відповідно: до **1-ї мети навчання** полягає в малюванні різнокольорових ліній та іншомовному коментуванні власних дій; до **2-ї мети навчання** – малюванні різнокольорових геометричних фігур та іншомовному коментуванні власних дій; до **3-ї мети навчання** – малюванні орнаментів з елементів геометричних фігур, їх розфарбовуванні та іншомовному коментуванні власних дій; до **4 мети навчання** – малюванні контурів листя, квітів, тварин, їх розфарбовуванні та іншомовному коментуванні власних дій.

Відтак, як можна побачити із моделі інтегрованого процесу формування методичної компетентності на її I – контурно-образотворчому на основі імітаційно-мовленнєвого – етапі, методика навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою являє системне і поступове зростання як предметних, так і лінгвістичних знань і вмінь. Воно має прояв у тому, що навчання кожної наступної предметної дії включає виконання попередніх. Такий метод розвитку предметних і лінгвістичних вмінь не допускає забування матеріалу, що вивчався, і забезпечує системне зростання предметних і лінгвістичних можливостей учнів.

Те саме стосується й проведення виховної діяльності вчителя на занятті. Так, при розвитку предметних і лінгвістичних умінь 1-го рівня складності іншомовна виховна діяльність учителя обмежується 3–4 фразами виховного характеру. При розвитку предметних і лінгвістичних умінь 2-го рівня складності іншомовна виховна діяльність учителя розширюється ще 4 фразами виховного характеру і передбачає обов'язкове включення попередніх фраз. При розвитку предметних і лінгвістичних умінь 3-го рівня складності іншомовна виховна діяльність учителя розширюється ще 4–5 фразами виховного характеру, що в цілому складає 12–13 фраз. При розвиванні предметних і лінгвістичних умінь 4-го рівня складності іншомовна виховна діяльність учителя розширюється ще 5 фразами, що в цілому становить 18 фраз, які вже на I етапі навчання дозволяють проводити виховну роботу іноземною мовою.

Наведені приклади розвивання предметних і лінгвістичних умінь учнів, а також умінь сприймати іншомовне мовлення вчителя виховного характеру наочно демонструють зростання їх предметних й іншомовно-мовленнєвих можливостей.

Висновки. Викладений в статті матеріал дозволяє дійти таких висновків.

1. Методична компетентність майбутніх учителів початкових класів визначається нами як здатність володіти методичним апаратом пред'явлення і активізації базових знань з певної дисципліни. У нашій роботі ми ще й враховуємо передавання цих знань школярам іноземною мовою.

2. Встановленими етапами навчання є контурно-образотворчий на основі імітаційно-мовленнєвого, предметно-образотворчий на основі свідомо-мовленнєвого, творчо-образотворчий на основі творчо-мовленнєвого.

3. Педагогічна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою, що пропонується, базована на концепції процесуальної інтеграції двох різнотипних предметів, одним з яких виступає іноземна мова, і передбачає одночасне засвоєння різного за сутністю матеріалу. З одного боку, цей матеріал пов'язано з навчанням предметної дисципліни, а саме, образотворчого мистецтва, а з іншого боку, – програмується матеріал, що викладає ці дії іноземною мовою.

Методика навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою на I – контурно-образотворчому на основі імітаційно-мовленнєвого – етапі, являє системне і поступове наростання як предметних, так і лінгвістичних знань і вмінь. Це має прояв у тому, що навчання кожної наступної предметної дії включає виконання попередніх дій, не допускаючи таким чином забування вивченого матеріалу. При цьому при розвиванні предметних і лінгвістичних умінь різних рівнів складності іншомовна виховна діяльність учителя також поступово розширюється, що приводить до зростання предметних і іншомовно-мовленнєвих можливостей учнів.

Перспективи подальших розвідок. У наших наступних працях змодельуємо й подамо II етап формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя*. Красноярск : М-во общ. и проф. образования РФ. 1998. 310 с.
2. Бабанский Ю.К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект*. М. : Педагогика. 1982. 192 с.
3. Бігич О.Б. *Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи* [навчальний посібник]. К. : Ленвіт. 200 с.
4. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
6. Зубков А. Л. *Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 169 с.
7. Краевский В.В., Полонский В.М. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
8. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. 3-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 575 с.
9. Лернер И.Я. *Процесс обучения и его закономерности*. М. : Знание, 1980. 96 с.
10. Мартинова Р.Ю. *Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов* : монографія. К. : Вища школа, 2004. 454 с.
11. Мартынова Р.Ю. Виды дидактических моделей процесса обучения. *Наука і освіта*, 2019. № 4. С. 15–22.
12. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. М. : Наука, 1986. 256 с.
13. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. СПб. : Питер. 2010. 713 с.
14. Румянцева И.М. *Психология речи и лингвopedическая психология*. М. : ПЕРСЭ, 2004. 320 с.
15. Суходольский Г.В. *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Ленинград : ЛГУ, 1976. 120 с.

16. *Философский энциклопедический словарь*. М. : ИНФРА-М, 2001. 576 с.
17. Frumkina, Aryna et al. Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, no. 38, p. 502–514, jan. 2020. ISSN 2178-2679. Mode of access: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>
18. Фрумкіна А.Л. Формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С.322–330 DOI: <http://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-38>
19. Цимбалюк Я.С. Структура методичної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 457–460.
20. Шаган В.С. *Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ижевск, 2010. 24 с.
21. Штофф Е.А. *Моделирование и философия*. М. : Наука, 1966. 258 с.
22. Bodnar S. Content and language integrated teaching to Ukrainian University students majoring in economics. *Advanced Education*. Kyiv: National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Polytechnic Institute», 2016. № 6, 53–59.

References

1. Adolf, V.A. (1998). *Professionalnaia kompetentnost sovremennogo uchitelia* [Professional competence of a modern teacher]. Krasnoiarsk, M-vo obshch. i prof. obrazovaniia RF Publ., 310 p. (In Russian).
2. Babanskii, Yu.K. (1982). *Problemy povysheniia effektivnosti pedagogicheskikh issledovani. Didakticheskii aspect* [Problems of increasing effectiveness of educational research. Didactic aspect]. Moscow, Pedagogika Publ., 192 p. (In Russian).
3. Bihych, O.B. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetenosti vchytelia inozemnoi movy pochatkovoii shkoly* [Theory and practice of developing methodical competence of foreign language teachers at primary schools]. Kyiv, Lenvit Publ., 200 p. (In Ukrainian).
4. Vygotskii, L.S. (2005). *Psikhologiya razvitiia cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Pul., 1136 p. (In Russian).
5. Galperin, P.Ya. (1976). *Vvedenie v psikhologiiu* [Introduction to Psychology]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 150 p. (In Russian).
6. Zubkov, A.L. (2007). *Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelei v usloviakh modernizatsii obshchego obrazovaniia. Dis. kand. ped. nauk* [Development of teachers' methodical competence in the context of modernization of general education. Cand. ped. sci. dis.]. Ekaterinburg, 169 p. (In Russian).
7. Kraevskii, V.V., & Polonskii, V.M. (2001). *Metodologiya dlia pedagoga: teoriia i praktika* [Methodology for a teacher: theory and practice]. Volgograd, Peremena Publ., 324 p. (In Russian).
8. Leontev, A.N. (1972). *Problemy razvitiia psikhiki* [Problems of the psych development]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 575 p. (In Russian).
9. Lerner, I.Ya. (1980). *Protsess obucheniia i ego zakonornosti* [Learning process and its law]. Moscow, Znanie Publ., 96 p. (In Russian).
10. Martynova, R.Yu. (2004). *Tsilisna zahalnometodychna model navchannia inozemnykh mov* [Holistic methodological model of teaching foreign languages]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 454 p. (In Ukrainian).
11. Martynova, R.Yu. (2019). *Vidy didakticheskikh modelei protsessa obucheniia* [Types of didactic models of the learning process]. *Nauka i osvita* [Science and education], no. 4, pp. 15–22. (In Russian).
12. Platonov, K.K. (1986). *Struktura i razvitiie lichnosti* [Personality structure and development]. Moscow, Nauka Publ., 256 p. (In Russian).
13. Rubinshtein, S.L. (2010). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg, Piter Pul., 713 p. (In Russian).
14. Rumiantseva, I.M. (2004). *Psikhologiya rechi i lingvopedicheskaia psikhologiya* [Psychology of speech and linguopedic psychology]. Moscow, PERSYe Publ., 320 p. (In Russian).

15. Sukhodolskii, G.V. (1976). *Strukturno-algoritmicheskii analiz i sintez deiatelnosti* [Structural-algorithmic analysis and synthesis of activity]. Leningrad, LGU Publ., 120 p. (In Russian).
16. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar* (2001). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, INFRA-M Publ., 576 p. (In Russian).
17. Frumkina, A. et al. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Praxis Educacional*, [S.l.], vol. 16, no. 38, pp. 502-514. URL : <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>
18. Frumkina, A.L. (2020). *Formuvannia pedahohichnoi i psykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Development of pedagogical and psychological competencies of future primary school teachers]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology], no. 1 (19), pp. 322-330. DOI: <http://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-38> (In Ukrainian).
19. Tsybaliuk, Ya.S. (2011). *Struktura metodichnoi kompetentnosti vchytelia* [The structure of methodical competence of a teacher]. *Nauka i osvita* [Science and education], no. 4, pp. 457-460. (In Ukrainian).
20. Shagan, V.S. (2010). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessa razvitiia metodicheskoi kompetentnosti prepodavatelja kolledzha. Avtoreferat dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical support of the process of college teacher's methodological competence development. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Izhevsk, 24 p. (In Russian).
21. Shtoff, Ye. A. (1966). *Modelirovanie i filosofija* [Modeling and Philosophy]. Moscow, Nauka Publ., 258 p. (In Russian).
22. Bodnar, S. (2016). Content and language integrated teaching to Ukrainian University students majoring in economics. *Advanced Education*. Kyiv, no. 6, pp. 53-59.

MODELING THE PROCESS OF DEVELOPING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING EDUCATIONAL DISCIPLINES IN A FOREIGN LANGUAGE

Raisa Martynova, Corresponding member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky.

E-mail: mytnyk_lar@ukr.net

ORCID.org: 0000-0002-7201-4247

Aryna Frumkina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages No. 2, National University "Odessa Law Academy".

E-mail: frumkina@onua.edu.ua

ORCID.org: 0000-0003-2635-685X

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-22

Key words: modeling, pedagogical model, methodological competence, links of educational process, primary school teachers.

The article presents the problem of modeling the process of developing the methodological competence of future primary school teachers for teaching educational disciplines in a foreign language. The notion "methodological competence of future primary school teachers" is defined. It is determined as the ability to master a methodological apparatus for presenting and activating basic knowledge in a particular discipline, and, concerning our work, it also includes the transfer of this knowledge to students in a foreign language. The process of developing methodological competence of future primary school teachers for teaching educational disciplines in a foreign language is modeled. It is based on the concept of procedural integration of two different subjects, one of which is a foreign language. This process provides simultaneous learning of different kinds of material. On the one hand, this material is related to learning the major subject, on the other hand, to learning a foreign language meaning expressing the essence of this major subject. The step-by-step model of developing the methodological competence of future primary school teachers for teaching educational disciplines in a foreign language is presented. The model covers

the following links: stages of pedagogical process (1st stage – contour and art on the basis of imitation and speech, 2nd stage – subject and art on the basis of conscious speech, 3rd stage – creation and art on the basis of creative speech), educational objectives, elements of the subject, components of the content of education, methods and means of learning, as well as the control of learning outcomes. The first stage of developing the methodological competence of future primary school teachers for teaching fine arts in a foreign language is described in detail. It presents systematic and gradual growth of both major subject and linguistic knowledge and skills. This is manifested in the fact that learning each subsequent subject action involves the performance of previous actions, thus preventing pupils from forgetting the material under study. At the same time, with the development of subject and linguistic skills of different levels of complexity, the foreign language educational activity of the teacher also gradually expands, which leads to the increase in the subject and foreign language abilities of pupils.

Одержано 17.02.2021.

УДК 378:379.85

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-23

С.І. МЕДИНСЬКА,

*старший викладач кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та іншомовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ, ТУРИЗМУ ТА МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ

У статті розглянуто питання реалізації компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу до професійної діяльності, а саме, розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетентності.

Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні дослідження щодо визначення поняття «критичне мислення», його ролі в професійній діяльності, характеристик та основних компонентів, що є фундаментальним ресурсом для подальших наукових розвідок. Досліджено роль іноземної мови як сприятливої платформи для розвитку критичного мислення, в результаті чого зроблено висновок, що при формуванні іншомовної компетентності цілі навчальної програми повинні виходити за межі лінгвістичних факторів для розвитку критичного мислення серед здобувачів вищої освіти за рахунок використання зарубіжного (реального) досвіду, надійних джерел інформації та відповідних методів і прийомів навчання, які спрямовані на розвиток як конкретних навичок іншомовної компетентності, так і глобальних навичок, серед яких критичне мислення відіграє провідну роль.

Встановлено відповідність між навичками критичного мислення, а саме, системного аналізу, аналізу аргументів, створення й оцінювання та методами й прийомами навчання під час вивчення іноземної мови, а також наведено приклади їх застосування в навчальній та професійній діяльності. Найбільш ефективними методами та прийомами навчання, які мають значний вплив на розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти, визначено аналіз конкретної ситуації (метод кейсів), метод мозкового штурму, індивідуальні та групові презентації, метод проєктів, дискусії та дебати, а також написання есе та ділових листів різних видів.

Надано ряд рекомендацій для розвитку критичного мислення під час формування іншомовної компетентності, яких варто дотримуватися для ефективної підготовки фахівців у галузі індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу. Ці рекомендації включають ряд педагогічних, лінгвістичних та психологічних умов для створення сприятливої атмосфери для одночасного розвитку навичок критичного мислення та мовленнєвих навичок.

Такий аналіз критичного мислення та особливостей його розвитку сприятиме більш ефективному застосуванню методів та прийомів навчання під час формування іншомовної компетентності.

Ключові слова: іншомовна компетентність, критичне мислення, методи та прийоми навчання, інтерактивне навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні темпи розвитку суспільства та постійні зміни на глобальній арені, які вимагають від бізнес середовища гнучкості, високого рівня адаптивності та вміння працювати при значному рівні невизначеності, вносять зміни й до програми професійної підготовки здобувачів вищої освіти для задоволення попиту на ринку праці.

Згідно з зарубіжними дослідженнями, відзначається значний розрив між вищою освітою та вимогами ринку праці. По-перше, занадто багато дипломів про вищу освіту видаються за спеціальностями, які не відповідають можливостям професійної діяльності та попиту на фахівців. По-друге, лише незначна кількість студентів різних спеціальностей отримують реальний світовий досвід роботи над реальними проблемами, тобто є потреба в тому, щоб випускники всіх спеціальностей мали належний розвиток критичного мислення, навичок співпраці, вміли застосувати свої знання та реальний світовий досвід. По-третє, з'являється необхідність повернення до основ викладання, а саме: спрямованості на розвиток студентів та забезпечення реального наставництва [6; 7].

Критичне мислення виконує одну з провідних ролей при прийнятті рішень, аналізі інформаційних потоків, джерел та даних, розв'язуванні проблем, прогнозуванні та бізнес-аналітиці, стратегічному менеджменті, що є запорукою успіху в професійній діяльності в індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу і задовольняє ряд педагогічних умов, необхідних для формування компетентності майбутніх фахівців під час їх підготовки до професійної взаємодії [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питанню формування критичного мислення присвячено ряд досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, які займалися визначенням дефініції критичного мислення, його ознак та складових, а також методів формування та розвитку цих навичок, зокрема, й при вивченні іноземної мови [1; 5; 10].

М. Ліпман зазначав, що самостійність суджень є однією з ознак критичного мислення, наголошуючи на тому, що таке мислення спрямоване на творчу діяльність, створення нового інтелектуального продукту, а не на відтворення на основі чітких алгоритмів та стереотипів, оскільки включає процес аналізу суджень та альтернатив, врахування різних факторів, які впливають на істинність та надійність інформації з метою прийняття об'єктивних рішень та висновків [8].

На думку Р. Пола, провідного американського дослідника в галузі критичного мислення, один із способів пояснити основне значення критичного мислення – це розглядати його як поєднання чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

1) здатність вести аргументований дискурс (віра в цю здатність є основним припущенням демократичного суспільства);

2) міркування, що діють у контексті інтелектуальних стандартів (чіткість, точність, актуальність, глибина, широта, логічність, послідовність);

3) залучення аналітичних висновків (здатність формулювати і оцінювати мету та цілі, питання і проблеми, інформацію і дані, концепції і теоретичні конструкції, припущення, наслідки, точку зору та системи відліку);

4) дотримання фундаментальної ціннісної орієнтації, яка включає певні риси і схильності (інтелектуальна смиренність, інтелектуальна мужність, інтелектуальна емпатія, інтелектуальна цілісність, інтелектуальна наполегливість, віра в розум та справедливість) [9, с. 11].

О. Тягло тлумачить критичне мислення як діяльність розуму, яка спрямована на визначення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань, оскільки критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності помилок та похибок у людському пізнанні [4].

О. Пометун визначає критичне мислення як здатність особистості усвідомлювати власну позицію з різних питань, вміння генерувати нові ідеї, аналізувати події й проводити їх оцінку та судження, приймати зважені та обґрунтовані рішення стосовно будь-яких ситуацій [3].

Також проблемами розвитку критичного мислення займалися дослідники та науковці Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін. Проте ці дослідження розглядають психологічні та педагогічні аспекти в цілому без урахування особливостей формування критичного мислення в здобувачів конкретних спеціальностей при вивченні певних дисциплін та іноземної мови зокрема.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Критичне мислення є однією з основних навичок у фаховій підготовці, що зазначається як ключова вимога до працівників у різних сферах професійної діяльності. Тому є потреба у визначенні конкретних методів та прийомів для розвитку критичного мислення у фаховій підготовці здобува-

чів для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу при формуванні професійних компетентностей, зокрема, іншомовної компетентності, оскільки при вивченні дисциплін мовного циклу, таких як «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування» тощо, розвиток критичного мислення може бути природно та ефективно інтегрованим у навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості та особливостей конкретних спеціальностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз складових та умов застосування критичного мислення на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень з подальшим визначенням ключових методів та прийомів навчання для ефективного розвитку критичного мислення при формуванні іншомовної компетентності в здобувачів вищої освіти в індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи основи критичного мислення, згідно з зарубіжними дослідженнями можна визначити такі його складові: перегляд доказів і пошук обґрунтування; вибір відповідної інформації; відокремлення релевантних та нерелевантних фактів; аналіз надійності джерела інформації; визначення сили аргументу; визначення зв'язків та альтернатив; наведення чітких прикладів та контраргументів; визнання припущень, упередженості та логічних помилок; захист ідей та гіпотез; уміння робити обґрунтовані висновки та умовиводи [10].

Базові припущення щодо критичного мислення, запропоновані провідним американським спеціалістом у галузі критичного мислення Р. Паулем, охоплюють основні риси та сфери розвитку й застосування критичного мислення, а саме:

- 1) критичне мислення дозволяє краще створювати інтелектуальний продукт та оцінювати інтелектуальну працю, а також діяти більш «розумно» та «ефективно» в професійній діяльності та в особистому житті;
- 2) можливість оцінювання інтелектуальної праці та дій у світі вимагає інтелектуальних стандартів, необхідних для обґрунтування аргументів та особистих та професійних суджень;
- 3) самооцінка є невід'ємним виміром таких міркувань та суджень;
- 4) у міру того, як людина вчиться критично мислити, вона краще засвоює зміст у різних дисциплінах;
- 5) критичне мислення є важливим і проявляється у всіх навчальних дисциплінах, включаючи обґрунтовані міркування та професійну діяльність у різноманітних галузях;
- 6) у міру того, як людина стає досвідченою в критичному мисленні, вона стає більш довідченою у використанні та оцінюванні цілей, питань та проблем, інформації і даних, висновків та інтерпретацій, концепцій і теоретичних конструкцій, припущень і причин, наслідків, точки зору та систем відліку;
- 7) опанування мови сприяє критичному мисленню;
- 8) коли людина стає більш досконалою у критичному мисленні, вона покращує свою здатність мислити чіткіше, точніше, доречніше, глибше, ширше та логічніше.
- 9) стаючи більш досвідченою в критичному мисленні, людина стає більш інтелектуально наполегливою, відповідальною, дисциплінованою, емпатичною та продуктивною;
- 10) при цьому людина стає більш успішним читачем, письменником, оратором і слухачем;
- 11) володіння критичним мисленням є невід'ємною частиною навчання протягом усього життя та здатністю ефективно боротися зі світом, що прискорює зміни [9].

На основі базового припущення, зробленого Р. Поллом, щодо взаємозв'язку між опануванням мови та розвитком критичного мислення [9, с. 13], а також позиції М. Ліпмана щодо ролі та відповідальності викладачів у сприянні розвитку критичного мислення студентів, яка не обмежується допомогою у переході від одного освітнього рівня до наступного [8], та більш сприятливими умовами для розвитку критичного мислення під час вивчення іноземної мови в порівнянні з рідною мовою [11], можна зробити висновок, що при формуванні іншомовної компетентності цілі навчальної програми повинні виходити за межі лінгвістичних факторів для розвитку критичного мислення серед здобувачів вищої освіти. Насправді ефективність викладання та опанування іноземної мови залежить від того, які навчальні матеріали та методи використовуються, оскільки в такому випадку вивчення іноземної мови не обмежується лінгвістичною підготовкою, а розглядається студентами як цілеспрямоване розширення їх кругозору на основі життєвих реалій, що допомагає розвива-

ти їх критичне мислення. При вивченні іноземної мови студенти, які здатні до критичного мислення, здатні мислити критично та творчо для досягнення цілей навчальної програми; приймати рішення та вирішувати проблеми; використовувати свої навички мислення та розуміти мову або її зміст; розглядати навички мислення як навчання протягом усього життя; бути інтелектуально, фізично, емоційно та духовно збалансованими [11, с. 2].

Беручи за основу структуру критичного мислення, запропоновану дослідниками з компанії Pearson [10], яка включає чотири основні виміри (навички), а саме: системний аналіз, аналіз аргументів, створення та оцінювання, можна узагальнити досвід та удосконалити цю структуру в таблиці відповідності цих навичок критичного мислення, умінь і методів викладання та навчання при формуванні іншомовної компетентності в здобувачів вищої освіти в індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу (табл. 1).

Таблиця 1

Критичне мислення та відповідні навички при формуванні іншомовної компетентності в здобувачів вищої освіти в індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу

Навичка критичного мислення	Опис навички	Приклад застосування навички	Відповідні уміння	Методи та прийоми розвитку критичного мислення
Системний аналіз	Виявлення та визначення взаємозв'язків між змінними або елементами для розуміння системи	Визначення факторів впливу в галузі туризму, індустрії гостинності та міжнародному бізнесі; тестові гіпотези	Вирішення проблем, системне мислення, аналіз, перевірка гіпотези	Аналіз конкретних ситуацій (case study); мозковий штурм; інтернет-пошук та аналіз онлайн джерел
Аналіз аргументів	Отримання логічних висновків на основі даних або тверджень	Визначення твердження на підтримку позиції; уникнення когнітивних упереджень	Дедукція, індукція, вирішення проблеми, міркування, прийняття рішень, інформаційна грамотність, уміння робити висновки, аналіз даних	Пошук та аналіз статистичних даних з теми, опис діаграми/ графіку/ таблиці; ділові та рольові ігри; написання есе (opinion essays, for and against essays, discussion essays)
Створення	Створення стратегії, теорії, методу чи аргументу на основі синтезу доказів; створення мовного продукту, який виходить за межі наявної інформації	Отримання обґрунтованих висновків на основі аналізу даних; наведення аргументів з різних точок зору в синтезі	Синтез, дискусія, проектування, планування	Презентація власного дослідження з теми, пов'язаною з проблемними питаннями з фаху, на основі аналізу сучасного стану та з рекомендаціями щодо розв'язання проблеми; групова проектна робота; написання есе (solution essays, direct question essays); складання ділових листів; дискусія, дебати
Оцінювання	Судження про якість процедур або рішень; залучення критики або аналізу результатів роботи на основі ряду стандартів або конкретних критеріїв	Використання етичних стандартів для визначення, чи порушує бізнес етичні принципи у своїй діяльності; опрацювання скарг клієнтів з визначенням пріоритетності та методів їх усунення	Критика, оцінка, аутентифікація	Аналіз конкретних ситуацій (case study); взаємооцінювання презентацій та проектів (peer-assessment)

Для розвитку критичного мислення під час формування іншомовної компетентності варто дотримуватися певних рекомендацій для ефективної підготовки фахівців у галузі індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу:

1) використовувати відкриті питання під час обговорення теми, уникати закритих питань, які надають можливість використовувати мовні шаблони, але унеможливають демонстрування навичок критичного мислення;

2) активно застосовувати метод мозкового штурму перед виконанням завдань на розвиток і удосконалення різних мовленнєвих навичок (читання, аудіювання, письма, говоріння) для підсилення мотивації студентів до інтерактивності, залученості, аналізу та прогнозування;

3) давати достатньо часу на роздуми при виконанні завдань для розвитку критичного мислення, оскільки швидка відповідь, як правило, не дає можливості використати весь потенціал критичного мислення [5, с. 96–97];

4) мотивувати здобувачів вищої освіти висловлювати свою думку, наводити аргументи та не погоджуватися, при цьому створюючи продуктивну суперечку без конфлікту з метою досягнення компромісу;

5) приділяти достатньо часу розвитку критичного мислення регулярно, не обмежуватися поодинокими випадками, оскільки цей процес має бути інтегрованим у природне навчальне середовище під час вивчення іноземної мови, стати його складовою, а не просто завданням на практичному занятті.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Критичне мислення є однією з ключових навичок, необхідних сучасним фахівцям для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, а оскільки практичні заняття з іноземної мови надають багато можливостей, методів та прийомів для його розвитку під час формування іншомовної компетентності на основі зарубіжних джерел інформації та відповідної тематики, доцільно активно запроваджувати новітні технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі під час іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти, а також провести більш детальні дослідження щодо особливостей їх застосування для підвищення ефективності.

Список використаної літератури

1. Діденко М.О. Сибірко О.С. Критичне мислення як важлива складова вивчення англійської мови студентами морських спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2019. Вип. 8 (76). С. 95–99.

2. Кожушко С.П. Формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії (педагогічні умови). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2015. № 2 (10). С. 136–140.

3. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

4. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. *Психометодика*. 2001. № 3 (35). С. 19–26.

5. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навч.-практ. посіб.; за ред. О.С. Нікітченко, О.А. Тарасова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.

6. Busteed B. Higher Education's Work Preparation Paradox, 2014. URL: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/173249/higher-education-work-preparation-paradox.aspx> (дата звернення: 11.04.2021).

7. Chamorro-Premuzic T. Frankiewicz B. Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*. 2019. № 1. URL: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs> (дата звернення: 05.04.2021).

8. Lipman M. Thinking in education. New York: Cambridge University Press, 2003.

9. Paul R., Elder L., Bartell T. California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations. California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento, 1997. 194 p.

10. Shirkhani S., Fahim M. Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 29. pp. 111–115. URL: www.sciencedirect.com (дата звернення: 21.04.2021).

11. Ventura M., Lai E., DiCerbo K. Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Critical Thinking. London: Pearson, 2017. 47 p.

References

1. Didenko, M.O., Sybirko, O.S. (2019). *Krytychne myslennia yak vazhlyva skladova vyvchenia anhliiskoi movy studentamy morskykh spetsialnostei* [Critical Thinking as an Important Aspect of Learning English by Students of Marine Specialities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu 'Ostrozka akademiia'. Filolohiia* [Scientific Proceedings of Ostroh Academy National University. Philology], no. 8 (76), pp. 95-99 (In Ukrainian).
2. Kozhushko, S.P. (2015). *Formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi turizmu do profesiinoi vzaiemodii (pedahohichni umovy)* [Formation of competence of future specialists in tourism sphere in their professional interaction (pedagogical conditions)]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky*. [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 2 (10), pp. 136-140 (In Ukrainian).
3. Pometun, O.I. (2018). *Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen* [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], no. 2, pp. 89-98 (In Ukrainian).
4. Tiaglo, A.V. (2001). *Kriticheskoe myshlenie: problema mirovogo obrazovaniia XXI veka* [Critical Thinking: The Problem of World Education in the 21st Century]. *Postmetodika* [Post-methodology], no. 3 (35), pp. 19-26 (In Ukrainian).
5. Nikitchenko, O.S. & Tarasova, O.A. (2017). *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy* [Developing Critical Thinking Skills in Foreign Language Lessons], Kharkiv, Drukarnia Madryd Publ., 104 p. (In Ukrainian).
6. Busteed, B. (2014). Higher Education's Work Preparation Paradox. URL: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/173249/higher-education-work-preparation-paradox.aspx> (Accessed 11 April 2021).
7. Chamorro-Premuzic, T. & Frankiewicz, B. (2019). Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*, no. 1. URL: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs> (Accessed 05 April 2021).
8. Lipman, M. (2003) *Thinking in education* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press Publ.
9. Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento, 194 p.
10. Shirkhani, S. & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 29, pp. 111-115. URL: www.sciencedirect.com (Accessed 21 April 2021).
11. Ventura, M., Lai, E. & DiCerbo, K. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Critical Thinking*. London, Pearson Publ., 47 p.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY IN THE TRAINING OF EXPERTS FOR THE HOSPITALITY INDUSTRY, TOURISM AND INTERNATIONAL BUSINESS

Svitlana I. Medynska, Senior Lecturer at the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University (Dnipro).

E-mail: medynska@duan.edu.ua

ORCID: 0000-0003-0138-7246

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-23

Key words: foreign language competency, critical thinking, teaching methods and techniques, interactive learning.

The article covers the issues related to the implementation of the competency approach in the training of future professionals in the hospitality industry, tourism and international business to make them fully equipped for professional activities by developing their critical thinking skills while forming the foreign language competency.

Findings of the domestic and foreign research on the definition of critical thinking, determination of its role in professional activities, characteristics and main components show that it plays a crucial role in a

wide range of domains, hence, has to be properly developed to enhance competitiveness of the graduates on the local and international labour markets. The role of a foreign language as a stimulating factor for the development of critical thinking skills is significant, and it is possible to make a conclusion that studying a foreign language is more beneficial in comparison with the mother tongue in these terms. Therefore, the goals of the curriculum should not be limited to but go beyond the linguistic factors for the development of critical thinking skills by analyzing reliable foreign sources of information and applying relevant teaching methods and techniques.

There is a perfect match between particular critical thinking skills, teaching methods and techniques used in the foreign language classes and intended learning outcomes, which can be justified by the given examples of application of the specific critical thinking skills in educational and professional activities. These teaching methods and techniques include a wide range of activities, e. g. case studies, brainstorming sessions, discussion and debate, making individual and group presentations and projects, writing different types of essay and business correspondence, etc, which help not only develop students' foreign language competency but improve their global skills like collaboration, creativity and critical thinking. All these activities, if managed properly and followed up by the appropriate feedback, can make a great contribution to enhancing internal drives of the students in regard to their self-actualization, which is crucial for development of critical thinking.

Finally, a number of recommendations for the development of critical thinking skills while forming the foreign language competence for the effective training of experts in the hospitality industry, tourism and international business have been outlined. The main recommendations include active use of open-ended questions and limitation of the closed ones; regular brainstorming sessions; allocation of the sufficient amount of time for the activities involving critical thinking; motivating students to disagree, find counterarguments, reach a compromise and take unbiased decisions; and making critical thinking a part of the learning environment, not just an activity.

Such an analysis of critical thinking and the peculiarities of its development might contribute to the more effective application of the teaching methods and techniques in the foreign language classes and boost both critical thinking skills and development of the foreign language competency.

Одержано 3.02.2021.

УДК 101:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24

І.В. ОЛІЙНИК,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент

*кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОКАЗНИК ЕФЕКТИВНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено дефініційний аналіз поняття «інформаційна компетентність» та сформульовано власне визначення конструкту. На основі теоретичного аналізу дослідження цієї проблеми визначено основні компоненти конструкту з позиції розгляду інформаційної обізнаності як складника дослідницької компетентності.

Визначено основні складові загальної компетентності педагога-дослідника, взаємозалежність та взаємообумовленість професіоналізму, інформаційної та дослідницької компетентностей.

Обґрунтовано найбільш ефективні технології формування інформаційної компетентності майбутніх докторів філософії.

Доведено актуальність володіння майбутніми докторами філософії інформаційною компетентністю в умовах дослідницької діяльності.

Виявлено основні уміння майбутнього доктора філософії в контексті інформаційної компетентності, що визначають його готовність до роботи в нових умовах інформатизації освіти.

На основі узагальнення розглянутих наукових поглядів щодо структури інформаційної компетентності з урахуванням дослідницького аспекту здійснено структурний аналіз інформаційної компетентності.

Ключові слова: майбутні доктори філософії, інформаційно-комунікативна компетентність, дослідницька діяльність, дослідницька компетентність.

Одним із важливих векторів реалізації концепції модернізації освітнього середовища є підготовка науково-педагогічних кадрів нового покоління, формування принципово нової культури дослідницького пошуку та організації дослідження, підготовка фахівців, які володітимуть високим рівнем дослідницької компетентності та здатні до використання інформаційних технологій у професійній діяльності та в процесі наукової роботи.

Процес інформатизації всіх сфер суспільного життя є потужним інструментом переміщення якості та організації дослідницької діяльності на новий, вищий рівень.

Стрімке впровадження інфокомунікаційних технологій в усі сфери вимагає від особистості оволодіння новими комп'ютерними та інформаційними технологіями, оскільки вони не лише відкривають нові горизонти безперервної освіти та саморозвитку, а й формують інформаційну культуру як обов'язкову складову дослідницької компетентності.

Ми згодні з думкою авторів, що дослідницька компетентність є компонентом та показником професійної компетентності, що означає володіння навичками та методами дослідницької діяльності на технологічному рівні, здатність виконувати управлінські завдання, будувати власну кар'єру відповідно до цінностей сучасного суспільства та з метою досягнення бажаного результату [15, с. 24].

Інформаційні технології є фундаментальним елементом в освітній парадигмі, спрямовані на розвиток особистості як суб'єкта інформаційного простору, здатної до проектування інноваційних знань, оперувати значним обсягом наукової інформації для отримання ефективного інтелектуального та діяльнісного результату.

Трансформаційні освітні перетворення у високотехнологічну сферу актуалізують педагогічні дослідження та розроблення проблем, пов'язаних з формуванням інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Саме тому володіння ІКТ на сьогодні є однією з важливих умов підготовки майбутніх докторів філософії, оскільки кожен науковець повинен вільно орієнтуватися в інформаційному просторі e-Science з метою послуговування науковими ресурсами, мати вільний доступ до наукової інформації, освітніх порталів та онлайн-платформ.

Відповідно до результатів освітньо-наукової програми «Професійна освіта» третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» майбутні доктори філософії мають набути вміння проводити огляд, критичний аналіз, оцінку й узагальнення різних наукових поглядів у галузі дослідження, формулювати й обґрунтовувати власну наукову концепцію; здійснювати критичний аналіз, узагальнювати результати наукових досліджень; доводити результати досліджень та інновацій і публічно їх представляти; використовувати облікову інформацію з українських і зарубіжних архівів, бібліотечних каталогів, найновіші ІКТ-ресурси, наукометричні платформи (наприклад, Scopus, Web of Science); визначати завдання дослідницького пошуку та ефективно планувати час для отримання необхідних результатів, проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою дослідницько-пошукову діяльність; використовувати академічну українську та іноземну мови, сучасні інформаційно-комунікаційні інструменти й технології для забезпечення ефективних наукових та професійних комунікацій [11].

Інтегральним показником якості професійної підготовки майбутніх докторів філософії в контексті компетентнісного підходу постає їх професійна компетентність, яку ми трактуємо як уміння педагога мобілізувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння навички та досвід.

Відомо, що професіоналізм педагога є поєднанням різних компетентностей, у тому числі дослідницької та інформаційної (рис. 1).

Дослідницьку компетентність розглядаємо як поліфункціональну, універсальну, багатовимірну інтегральну якість особистості, що включає пошукову діяльність наукового характеру, спрямовану на пояснення явищ, процесів, встановлення зв'язків, теоретичне та експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання, а також володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, що виявляється у готовності майбутнього фахівця займати активну дослідницьку позицію, перетворюючи змістовий контекст діяльності від функціонального до перетворювального, послуговуючись інформаційними технологіями (рис. 1).



Рис. 1. Взаємообумовленість компетентностей педагога

Одним із інтегральних компонентів у структурі професійної компетентності є інформаційна компетентність. Її зміст включає володіння конкретними навичками з використання різних технічних приладів та комп'ютерних технологій, вміння добирати потрібну інформацію з різноманітних джерел, демонструвати її в узагальненому вигляді та ефективно вико-

ристувати; розвиток уміння аналітичного перероблення інформації, знання особливостей інформаційних потоків у сфері педагогічної діяльності.

Цінними в межах нашого дослідження є міркування Н. Волкової про особистість майбутнього доктора філософії, який має бути широко ерудований, мати фундаментальну наукову підготовку, знати й уміти застосовувати методологію наукового пізнання, володіти сучасними інформаційними технологіями, включаючи методи отримання, оброблення та зберігання наукової інформації, вміти самостійно формувати наукову тематику, організовувати й вести науково-дослідну діяльність у сфері вищої професійної освіти, мати здатність до інноваційної діяльності в тій чи іншій сфері (наукова, освітня, методична, технічна, управлінська), володіти методикою викладання в закладі вищої освіти [2, с. 178].

Інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії, на наш погляд, сприяє формуванню в них знань про нові напрями використання сучасних комп'ютерних технологій у науковій діяльності, а також надає можливість упровадження інформаційно-комунікативних технологій, інформаційних систем, баз даних для оброблення, збереження та аналізу результатів наукового дослідження та організації науково-дослідної діяльності.

Питаннями інформаційної компетентності займалися зарубіжні вчені Th. Daccord, B. Drushel, A. November, J. Reich, V. Scott та ін.

Когорту вітчизняних дослідників, яким належать праці, що містять різноманітні аспекти формування інформаційної компетентності фахівця, представляють В. Биков, Н. Вітковська, А. Вітт, Л. Гаврілова, О. Гальчевська, Р. Гуревич, Н. Евладова, Є. Зарецька, С. Іванова, М. Кадемія, Л. Карташова, М. Лещенко, Л. Лупаренко, О. Одуд, Л. Петухова, О. Спірін, С. Тришина, Я. Топольник, А. Яцишин та ін.

Незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми формування інформаційної компетентності, актуальність якої зростає щодня, варто констатувати дефіцит наукових досліджень, що розкривають потенційні можливості формування в майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури інформаційної компетентності в структурі дослідницької.

На сьогодні якість та ефективність наукових досліджень значною мірою залежить від інформаційної компетентності фахівця.

Варто зазначити, що сучасні інформаційні технології базуються на теорії штучного інтелекту, методах інформаційного моделювання та моніторингу, когнітивної комп'ютерної графіки, що може забезпечити можливість прогнозування педагогічних процесів та явищ.

Інформаційна компетентність проявляється в умінні творчо мислити та передбачає наявність прогностичних, аналітичних, рефлексивних та проєктивних умінь у процесі оволодіння науковою інформацією.

Вважаємо, що інформаційна компетентність є складовою частиною інформаційної культури майбутніх докторів філософії, яка реалізує інтегративні завдання, слугує сполучним елементом загальнопедагогічних та спеціальних умінь і знань.

Інформаційна компетентність – якість дій педагога, що забезпечує ефективний пошук, добір та структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу та дидактичних вимог, формулювання наукової проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, ефективну діяльність з різноманітними інформаційними ресурсами, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання мультимедійних технологій, освітніх порталів, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі.

Зважаючи на визначення укладачів нового тлумачного словника української мови (В. Яременко, О. Сліпушко), дефініцію «компетентний» у рамках нашого дослідження будемо розглядати як певні якості, притаманні особистості: має достатні знання в інформаційній галузі, добре обізнана в інформаційних технологіях, тямуща, ґрунтується на знанні, кваліфікована [9, с. 874].

Аналіз наукової літератури засвідчив наявність різноманітних поглядів науковців щодо визначення термінологічно-понятійного змісту дефініції «інформаційна компетентність».

Так, А. Зав'ялов визначає інформаційну компетентність як сукупність знань, умінь, навичок і здатність їх застосовувати в процесі розв'язання задач із використанням засобів нових інформаційних технологій [4].

В. Недбай під інформаційною компетентністю розуміє здатність знаходити, оцінювати, використовувати й повідомляти інформацію у всіх її видах і поданнях [8].

За визначенням американських дослідників, інформаційна компетентність є поєднанням комп'ютерної грамотності, вміння працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття й навичок комунікації [14].

Інформаційна компетентність у дослідженнях О. Миронової трактується як здатність особистості ефективно здійснювати інформаційну діяльність (у процесі виконання професійних, навчальних та повсякденних завдань) із використанням інформаційно-комунікативних технологій, що передбачає володіння інформаційною компетенцією та сформованою готовністю до виконання відповідних завдань з урахуванням набутого досвіду, з можливістю самостійної організації власної діяльності, зі здійсненням самоконтролю та усвідомленням особистої ролі в процесі їх реалізації та можливих наслідків її здійснення [7, с. 169].

О. Зайцева розглядає цей конструкт як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у сфері інформаційних технологій і певного набору особистісних якостей [5].

О. Семенов інформаційну компетентність трактує як нову грамотність, до складу якої входять уміння активного самостійного оброблення інформації особистістю, прийняття принципово нових рішень у непередбачуваних і нестандартних ситуаціях з використанням технологічних засобів [13].

А. Аханян, О. Кизик, досліджуючи зарубіжний досвід розвитку інформаційної компетентності, визначають її як уміння переосмислити інформацію, виконати інформаційно-пошукові завдання, послуговуючись бібліотечними та електронними інформаційно-пошуковими системами, тобто здійснювати інформаційну діяльність із використанням як традиційних, так і інноваційних технологій [1].

Аналіз наукової літератури доводить, що дослідники розглядають інформаційну компетентність у двох аспектах: у вузькому значенні її розглядають як вміння використовувати нові інформаційні технології, засоби та методи; у широкому розумінні інформаційна компетентність пов'язана з умінням здійснювати аналітико-синтетичне оброблення інформації, виконувати інформаційно-пошукові завдання, використовуючи інформаційно-пошукові системи.

Систематизація та узагальнення наявних визначень конструкту «інформаційна компетентність» дала можливість сформулювати власне бачення змісту цього поняття.

Інформаційну компетентність майбутніх докторів філософії розглядаємо як складне особистісне інтегративне утворення, що полягає в процесі добору, засвоєння, перероблення, трансформації та генерування інформації в особливий тип специфічного знання, що дозволяє генерувати, приймати, прогнозувати та реалізовувати ефективні рішення в педагогічній сфері діяльності завдяки поєднанню теоретичних знань та практичних умінь у сфері інформаційних технологій.

Переконані, що інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії є системоутворюючим фактором їх майбутньої дослідницької діяльності, що забезпечує уміння орієнтуватися в потоку наукової інформації, що постійно змінюється та зростає. Вона проявляється в теоретичній грамотності, володінні методами психолого-педагогічного дослідження, наявності вмінь статистичного оброблення емпіричних даних, формулюванні висновків та демонстрації результатів дослідження, характеризується високим рівнем теоретичних знань та практичних умінь у сфері інформаційних технологій, здатності застосовувати ці знання й уміння в професійній та дослідній діяльності, умінням добирати, засвоювати, трансформувати та генерувати наукову інформацію в особливу категорію фахових та предметних знань для забезпечення високої якості й ефективності науково-дослідного пошуку та прогнозування й реалізації оптимальних рішень у професійній сфері.

В умовах інформатизації системи професійної освіти інформаційна компетентність постає як необхідна умова якісного виконання наукового дослідження.

Майбутні доктори філософії мають володіти технологічною грамотністю, що передбачає наявність здатності до ефективного отримання, добору та передавання інформації; медіакомпетенцією, що визначає здатність генерувати й розповсюджувати інформацію; креативністю, сутність якої полягає в здатності творчо осмислювати і перетворювати наукову інформацію, критично оцінювати наявну інформацію та генерувати нові

ідеї; інформаційною етикою, що постає як здатність дотримуватися норм соціальної та науково-дослідницької відповідальності в інформаційно-комунікаційному процесі.

Для підвищення рівня наукових досліджень майбутні доктори філософії повинні мати навички роботи з пошуковими системами та базами даних, системами наукового цитування, що дозволяє ознайомитися з сучасними світовими дослідженнями в рамках конкретної проблеми. На сьогодні до найбільш розповсюджених баз даних відносять Web of Science, Scopus, Google Scholar, Science Research, Bielefeld Academic Search Engine (BASE) та ін.

У процесі формування інформаційної компетентності найбільш ефективними технологіями, що мають потенційні освітні можливості для формування компетентності як результату, вважаємо такі:

- *фреймова технологія* – педагогічна технологія, що в процесі засвоєння базового концепту (навчальної інформації) дає можливість узагальнювати, структурувати та систематизувати отриману інформацію в схеми, таблиці, матриці, бланки шляхом заповнення відповідних слотів. Фрейм у перекладі з англійської означає «будувати, обрамляти, створювати каркас, логіко-змістову схему, що містить декілька комірок (слотів)» [10, с. 66];

- *технології багатовимірного аналізу даних OLAP*, що дозволяють здійснювати факторний, дисперсійний, порівняльний та кореляційно-регресійний аналіз, які є важливою передумовою здійснення якісного наукового дослідження;

- *метод проєктів*, що забезпечує формування переважно змістово-інформаційного та процесуально-технологічного компонентів компетентності в ході виконання аспірантами індивідуальних проєктів, а під час роботи над груповими проєктами відбувається формування всіх компонентів, оскільки такий вид діяльності характеризується інтерактивністю й формує рефлексивно-комунікативні навички;

- *портфоліо* є показником кінцевого результату, забезпечує формування комунікативно-рефлексивного компонента компетентності, оскільки саме в ньому має бути відображено всі досягнення в науково-дослідній діяльності.

Інформаційна компетентність у межах нашого дослідження ґрунтується на здатності майбутніх докторів філософії до ефективного пошуку, структурування наукової інформації, її адаптації до особливостей педагогічного процесу та дидактичних вимог, формулювання педагогічної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, здійснення ефективної діяльності з різними інформаційними ресурсами, що сприяють розв'язанню педагогічних проблем у рамках дослідження; використання ІКТ та мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів.

Інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії є багатофункціональним складним системним утворенням, усі складові якого перебувають в безперервному розвитку та взаємодії.

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність єдиного погляду щодо компонентного складу інформаційної компетентності. Це, у першу чергу, пов'язано з тим, що ця властивість не може бути зафіксована у вигляді зразка чи певного еталону.

Інформаційна компетентність педагога в дослідженнях Т. Гудкової постає як єдність п'яти компонентів: когнітивний (набір професійних знань для вирішення педагогічних ситуацій та підбору методів навчання); мотиваційно-ціннісний (наявність інтересу та ціннісних мотивів до оволодіння ІТ); техніко-технологічний (здатність до ефективної інтеграції інформаційних та педагогічних технологій в практичній діяльності); комунікативний (процес побудови продуктивного спілкування) та рефлексивний (полягає в наявності здібностей до адекватної самооцінки значущості особистості в суб'єкт-суб'єктній взаємодії [3, с. 13–15].

Інша дослідниця, С. Савельєва, визначає три компоненти в структурі інформаційної компетентності, а саме: мотиваційно-ціннісний (проявляється в наявності навчальної та професійної мотивації, потреби в досягненні, спрямованості, емоції, настанови та очікування); процесуально-змістовий (проявляється в інтеграції професійних та інформаційних компетентностей) та регулятивно-рефлексивний (проявляється в здатності до рефлексії, здійсненні самоаналізу та самооцінки особистої інформаційної діяльності, потреби в самовдосконаленні) [12, с. 13].

У межах формування дослідницької компетентності цінними для нас виявилися погляди Х. Лау, що зводяться до визначення трьох основних компонентів у структурі інформаційної компетентності [6]: отримання, оцінювання та використання інформації (рис. 2).

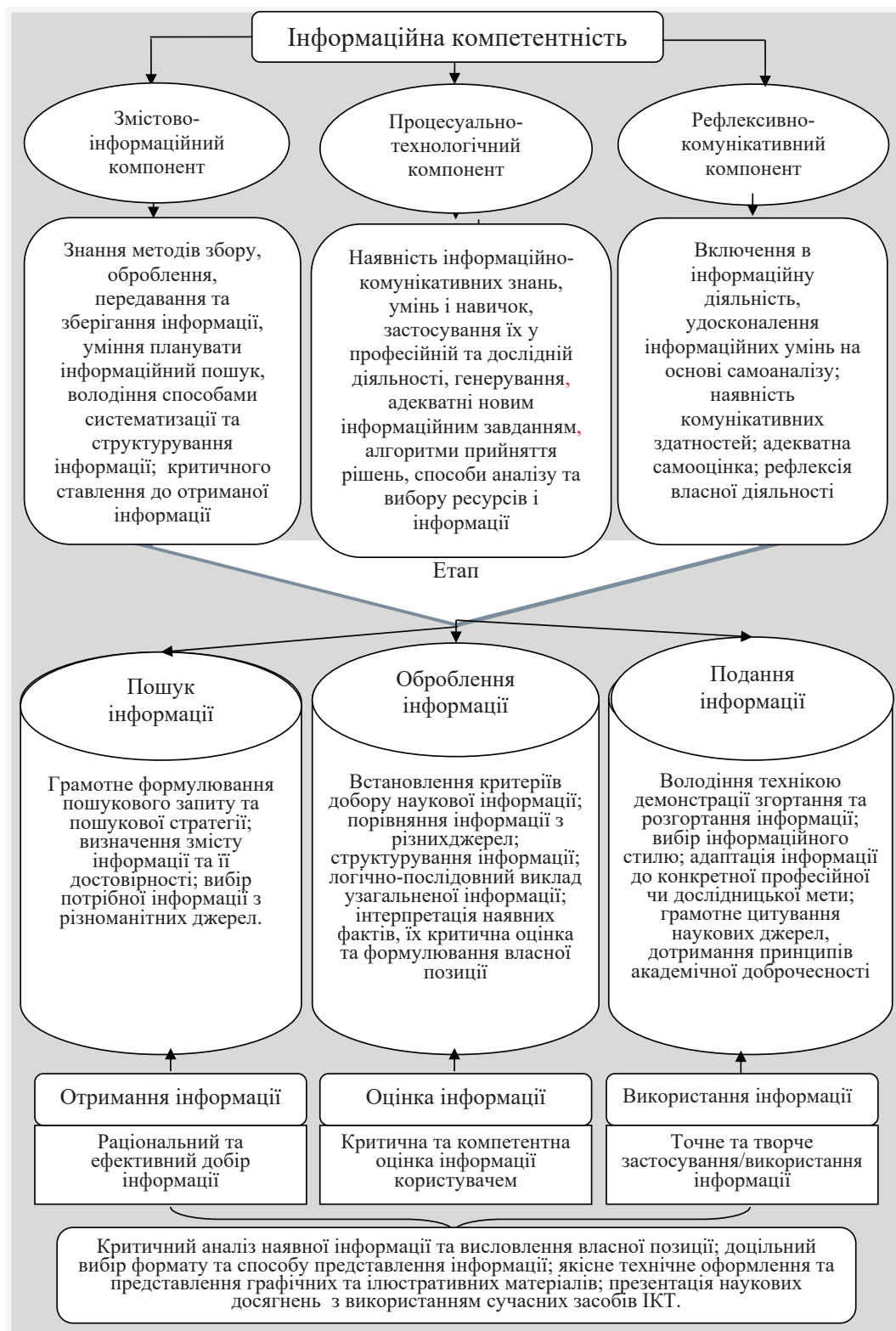


Рис. 2. Структура інформаційної компетентності

Резюмуючи зазначене вище, можна констатувати, що рівень сформованості інформаційної компетентності не може бути зведено лише до кількісних показників та результатів виміру, оскільки для його якісної оцінки необхідний глибокий аналіз особистісної ціннісно-змістової та мотиваційної сфер, що значно ускладнює процес психолого-педагогічної діагностики рівня сформованості інформаційної компетентності.

Інформаційна компетентність майбутнього доктора філософії, що визначає його готовність до роботи в нових умовах інформатизації освіти, це:

- знання способів та особливостей пошуку, оброблення, передавання, збереження наукової інформації;

- проведення занять з використанням ІКТ, електронних освітніх ресурсів;

- здійснення інформаційної діяльності зі збору, оброблення, передавання та збереження інформаційних ресурсів, продукування інформації з метою автоматизації процесів інформаційного забезпечення;

- наявність інформаційної грамотності;

- здатність виконувати професійні та дослідні завдання з використанням сучасних засобів інформатики та інформаційних технологій;

- володіння методами аналізу та експертизи;

- наявність методологічних знань у сфері інформатики та інформаційних технологій;

- розуміння інформаційних аспектів досліджуваного об'єкта, явища чи процесу;

- знання способів аналізу, синтезу, оброблення та класифікації науково-технічної інформації;

- здатність проектувати педагогічні процеси та системи з використанням інноваційних інструментальних засобів, адаптувати сучасні ІКТ до завдань педагогічного дослідження;

- оцінка та реалізація можливості електронних видань освітнього призначення;

- створення психолого-педагогічних тестів, діагностичних методик;

- моделювання та проектування власної професійної та дослідної діяльності.

Інформаційна компетентність передбачає синергію взаємопов'язаних видів діяльності, сукупність яких, на наш погляд, покликана забезпечити ефективний процес формування зазначеної компетентності: *науково-дослідна діяльність*, спрямована на отримання нового знання, що містить потребу в здатності до інформаційного пошуку та оволодіння інноваційними технологіями збору, оброблення та передавання інформації; *проектна діяльність*, спрямована на розроблення інструментально-технологічного знання, яким чином на основі наукового знання в заданих умовах діяти, щоб досягти дослідницької мети та реалізувати інноваційний проект; *освітня діяльність*, покликана забезпечити професійний розвиток суб'єктів освітнього процесу, формування особистісного знання (досвіду) з метою практичної реалізації проекту.

Виходячи з цього, інформаційну компетентність майбутніх докторів філософії доцільно розглядати як сукупність таких складових:

- *інформаційна готовність* (уміння використовувати сучасні інформаційні технології);

- *інформаційна грамотність* (уміння самостійно формулювати інформаційний запит та виражати його в словесній формі);

- *інформаційна поведінка* (уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; навички володіння інформаційними технологіями; уміння адекватно оцінювати та продуктивно використовувати отриману інформацію; здатність створювати, поширювати та нести відповідальність за розповсюдження нових інформаційних продуктів);

- *інформаційна активність* (вміння здійснювати інформаційний пошук залежно від типу інформаційного запиту – адресний, тематичний, фактографічний; уміння правильно оформити результати інформаційно-аналітичної діяльності; уміння критично мислити, розуміти, оцінювати та творчо використовувати інформацію).

Таким чином, формування інформаційної компетентності майбутніх докторів філософії передбачає оволодіння інформаційними процесами збору, оброблення, аналізу наукових даних, безперервного саморозвитку в системі «особистість–інформаційні технології», що надасть можливість інформаційної підтримки процесів отримання та використання нових знань, вільного обміну науковою інформацією.

Майбутні доктори філософії повинні володіти ІК, оскільки це якість сучасного фахівця, яка забезпечує ефективний пошук, структурування наукової інформації, її адаптацію до проблем педагогічного процесу з урахуванням методичних та дидактичних умов, ефективну діяльність з інформаційними та цифровими освітніми ресурсами.

Список використаної літератури

1. Аханян А.А., Кизик О.А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся. *Электронный научно-педагогический журнал*. URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm> 2007.
2. Волкова Н.П. Концепція освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. № 1 (11) С. 178.
3. Генсерук Г.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2005. 20 с.
4. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности у будущих специалистов в области новых информационных технологий. *Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003»*. URL: (<http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html>)
5. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. 19 с. 2.
6. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 45 с.
7. Миронова О.І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 17 (204). С. 165–175.
8. Недбай В.В. Проектная методика как фактор развития информационной компетентности школьника на уроке иностранного языка в средней школе. URL: (<http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42>)
9. Яременко В.В., Сліпучко О.М. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Т. 1, А–К. К.: АКОНІТ, 2006. 926 с.
10. Олійник І.В. Педагогічна практика: програма та методика реалізації: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 136 с.
11. Освітньо-наукова програма «Професійна освіта» третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро. URL: https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/prof_osv_2020-prog.pdf.
12. Савельева С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Челябинск, 2010. 24 с.
13. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: МИПКРО, 2000. 12 с.
14. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>)
15. Shynar Ismuratova, Tolkyn Slambekova, Karylgash Kazhimova, Anar Alimbekova, Razia Karimova Model of Forming Future Specialists' Research Competence. Vol. 39 (Number 35) Year 2018. Page 24

References

1. Ahanian, A.A. & Kizik, O.A. (2007). *Zarubezhnyi opyt razvitiia informatsionnoi kompetentnosti uchashchihsia* [Foreign experience in developing students' information competence]. *Yelektronnyi nauchno-pedagogicheskii zhurnal* [Electronic scientific and pedagogical journal]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm> (In Russian).

2. Volkova N.P. (2016). *Kontsepsiia osvithno-naukovoi prohramy pidhotovky naukovo-pedahohichnykh kadrov v aspiranturi zi spetsialnosti 015 "Profesiina osvita"* [The concept of the educational and scientific program of preparation of scientific and pedagogical shots in postgraduate study on a specialty 015 "Professional education"]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedahohika i psykhohihiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (11), pp. 178. (In Ukrainian).
3. Henseruk, H.R. (2005). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do zastosuvania informatsiinykh tekhnohii u profesiinii diialnosti. Avtoref. kand. ped. nauk* [Preparation of future physical education teachers for the use of information technology in professional activities. Abstract of kand. ped. sci. diss.]. Ternopil, 20 p. (In Ukrainian).
4. Zavialov, A.N. *Formirovanie informatsionnoi kompetentnosti u budushchih spetsialistov v oblasti novykh informatsionnykh tekhnohii* [Formation of information competence among future specialists in the field of new information technologies]. *Informatsionnye tekhnohii v obrazovanii - 2003* [Information Technologies in Education - 2003]. URL: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2522.html> (In Russian).
5. Zaitseva, O.B. (2002). *Formirovanie informatsionnoi kompetentnosti budushchih uchitelei sredstvami innovatsionnykh tekhnohii. Avtoref. kand. ped. nauk* [Formation of information competence of future teachers by means of innovative technologies. Abstract of kand. ped. sci. diss.]. Briansk, 19 p. (In Russian).
6. Lauh, H. (2007). *Rukovodstvo po informatsionnoi gramotnosti dlia obrazovaniia na protiazhenii vsei zhizni* [Information Literacy Guide for Lifelong Learning]. Moscow, MOO VPP YuNESKO "Informatsiia dlia vseh" Publ., 45 p. (In Russian).
7. Myronova, O.I. (2010). *Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti studentiv yak umova yefektyvnoho zdiisnennia informatsiinoi diialnosti* [Formation of information competence of students as a condition for effective implementation of information activities]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University], no. 17 (204), pp. 165-175. (In Ukrainian).
8. Nedbai, V.V. *Proektnaia metodika kak faktor razvitiia informatsionnoi kompetentsii shkolnika na uroke inostrannogo yazyka v srednei shkole* [Design methodology as a factor in the development of information competence of a student in a foreign language lesson in high school]. URL: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42> (In Russian).
9. In V.V. Yaremenko & O.M. Slipushko (Eds.). (2006). *Novyi tlumachbyi slovnyk ukrainskoi movy (u trokh tomakh)* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language (in three volumes)]. Kyiv, AKONIT Publ., vol. 1, 926 p. (In Ukrainian).
10. Oliinyk, I.V. (2019). *Pedahohichna praktyka: prohrama ta metodyka realizasii* [Pedagogical practice: program and methodology]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobeliia Publ., 136 p. (In Ukrainian).
11. *Osvithno-naukova prohrama "Profesiina osvita" tretoho (osvithno-naukovoho) rivnia za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiieiu)* (2020). [Educational and scientific program "Professional education" of the third (educational and scientific) level in the specialty 015 Professional education (by specializations)]. Universytet imeni Alfreda Nobeliia Publ., URL: https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/prof_osv_2020-prog.pdf (In Ukrainian).
12. Saveleva, S.V. (2010). *Formirovanie informatsionnoi kompetentnosti budushchih inzhenerov v vuze. Avtoref. kand. ped. nauk* [Formation of information competence of future engineers at the university. Abstract of kand. ped. sci. diss.]. Cheliabinsk, 24 p. (In Russian).
13. Semenov, A.L. (2000). *Rol informatsionnykh tekhnohii v obshchem srednem obrazovanii* [The role of information technology in general secondary education]. Moscow, MIPKRO Publ., 12 p. (In Russian).
14. Information Literacy Competency Standards for Higher Education URL: www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm
15. Ismuratova, S., Slambekova, T., Kazhimova, K., Alimbekova, A., Karimova, R. (2018). *Model of Forming Future Specialists' Research Competence*, vol. 39, no. 35, p. 24.

INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY AS AN INTEGRATIVE INDICATOR OF EFFECTIVE RESEARCH ACTIVITY

Iryna V. Oliinyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)

ORCID ID 0000-0002-1749-1518

E-mail: iv_oliynik@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24

Key words: future Ph.D., information and communication competence, research activity, research competence.

In the article the definitional analysis of the concept of «information competence» is performed and the author's own definition of this term is formulated. Based on the theoretical analysis of the study of this problem, the main components of the concept are determined from the point of view of information competence as a component of research.

The main components of the general competence of a teacher-researcher, as well as the interdependence of professionalism, information and research competence are determined.

The most effective technologies for the formation of information competence in future Ph.Ds. are justified.

The relevance of the acquisition of future Ph.D's. information competence in the conditions of research activity has been proved.

The main skills of a future Ph.D. in the context of information competence were revealed, determining their readiness to work in the new conditions of informatization of education.

Based on the synthesis of the analyzed scientific views on the structure of information competence and taking into account the research aspect, the structural analysis of information competence was implemented.

Одержано 5.03.2021.

УДК 378.1:101:81'2

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-25

Т.Є. ПИСЬМЕННИЙ,

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро),
викладач кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІСПАНО-ІТАЛІЙСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ФІЛОСОФСЬКОЇ НАУКИ

У статті розглянуто питання підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії на прикладі комунікації представників іспанської та італійської культур. В цьому дослідженні розглянуто можливості поєднання теоретичної дисципліни філософської науки з практичними вправами для розвитку мовленнєвих компетентностей в іспанській та італійській іноземних мовах. Адже філософія, на думку автора, може стати невід'ємним допоміжним елементом у процесі формування світогляду майбутніх фахівців, формування мислення, уяви, розкриття творчого та духовного потенціалу особистості для подальшого ефективного використання в реаліях професійної діяльності. Також у статті охарактеризовано сутність поняття міжкультурної комунікації, адже саме воно є фундаментальним елементом професійної перекладацької діяльності. З огляду на практичність нових моделей викладання, в статті розглянуто проблему формування особистості перекладача, його світогляду, його людських якостей, пошуку мотивації і джерела натхнення, розкриття творчого та інтелектуального потенціалу і багато іншого, що включає в себе процес підготовки перекладача до крос-культурної професійної взаємодії.

Також розглянуто і проаналізовано вітчизняні та зарубіжні наукові і публіцистичні матеріали авторів, що працювали у сфері філософської науки та її взаємозв'язку з іншими дисциплінами і процесом фахової підготовки здобувачів у закладах вищої освіти. Спираючись на досвід та висновки досліджень, автором розроблено кілька прикладів практичних вправ на основі крос-культурної взаємодії в іспано-італійському середовищі, використовуючи які здобувачі філологічних, перекладацьких і лінгвістичних факультетів можуть відпрацювати і закріпити всі необхідні компетентності в процесі виконання запропонованих завдань крізь призму філософської науки. Надалі передбачається розширити та поглибити дослідження в цьому питанні і розробити нові практичні вправи і рекомендації щодо їх застосування для комплексного охоплення філософської науки для перекладачів.

Ключові слова: філософія, переклад, крос-культурна комунікація, іспанська мова, італійська мова, проблеми перекладу.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії на світовій арені філософія і її безперечний зв'язок з усіма аспектами повсякденного життя людей будь-якої національності, віри, релігії або поглядів відіграє досить важливу роль. Тому філософська наука, на нашу думку, може стати невід'ємним допоміжним елементом у процесі формування світогляду майбутніх фахівців, формування мислення, уяви, розкриття творчого та духовного потенціалу особистості для подальшого ефективного використання в реаліях професійної діяльності.

Філософія підштовхує до початку пошуку цілей, встановлення зв'язків між ідеєю і реальністю, засобом самовираження і потужним джерелом самопізнання, розкриття своїх творчих та інтелектуальних здібностей в контексті розгляду тих чи інших філософських тем, проблем і питань. Усе це знаходить своє відображення в реальному світі та в професійному середовищі майбутнього фахівця в будь-якому секторі, включаючи перекладацькі, лінгвістичні та філологічні напрями підготовки у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх статей і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні автори акцентують увагу у своїх дослідженнях на тематичі взаємозв'язку філософської науки з іншими дисциплінами, включаючи перекладацькі. Про переклад у контексті філософії висловлювалися багато закордонних письменників, авторів, наукових діячів та філософів, серед яких Е. Берджес, Х. Борхес, А. Русконі, Дж. Стейнер, Б. Кумар Дас, Ф. Ніцше, Н. Рорем, Г. Лонгфелло, П. Ньюмарк, Г. Грасс, Х. Ібаньес-Мартін та ін. Серед вітчизняних авторів і наукових діячів про філософію перекладу писали К. Айдукевич, Ж. Іполит, В. Бибихін, Я. Голосовкер, А. Лосєв, Н. Лоський, Р. Касснер, П. Клоссовські, В. Подорога, В.В. Розанов, К. Свасьян, В. Соловйов, С. Франк, М. Хайдеггер, П. Юшкевич та ін.

Вітчизняні й зарубіжні автори та вчені розглядали питання про роль філософської науки в навчанні, процесі здобуття вищої освіти і підготовки фахівців до різних аспектів професійної діяльності. Але належної уваги дослідженню процесу підготовки перекладачів іспанської та італійської мов в контексті крос-культурної комунікації крізь призму філософської науки приділено не було, як і не було охарактеризовано роль філософської науки в контексті підготовки перекладача як сучасного професіонала та цілісної особистості.

Процес формування гнучких навичок у майбутніх перекладачів іспанської та італійської мов у контексті крос-культурної взаємодії зумовлений низкою проблем та особливостей міжкультурного перекладу і комунікації в іспано-італійському середовищі. Питання формування гнучких навичок крізь світогляд і риси людської особистості перекладача в процесі його професійної підготовки у вищих навчальних закладах є актуальним та важливим елементом сучасних досліджень [1].

Подібну тематику розглядали й іспанські автори П. Руйс і Е. Санчес в своїй статті: «El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo» [2].

Було знайдено підтвердження рефлексивної ролі перекладачів у працях таких авторів, як професор Х. Ібаньес-Мартін [3], у яких він говорить про характеристики перекладача, який не може повторити освітні норми або ситуації, скоріше, його дія має бути «зумовлена рефлексією», що приписана кожному конкретному перекладацькому елементу. Так само Дж. Маклафлін наполягає на тому, що рефлексія шляхом рефлексії це не те, що робить перекладача хорошим перекладачем, а той факт, що ця рефлексія корениться в умовах судження, які не будуть однаковими в усіх перекладачів, призводить до «професійного плюралізму», де важливим є наявність критеріїв судження, з якими можна порівнювати, спостерігати і оцінювати дії [4].

Також для повноцінності дослідження слід чітко окреслити та зрозуміти сутність поняття міжкультурної комунікації, адже саме воно є фундаментальним елементом перекладацької діяльності.

Першим, хто окреслив крос-культурну комунікацію ще 60 років тому, був Е. Холл. Він описав сутність поняття крос-культурної комунікації, підкресливши думку про те, що людина повинна прагнути якомога краще і ефективніше адаптуватися до навколишнього світу [5]. Крім того, Т. Фрік визначив поняття крос-культурної взаємодії як процес комунікації та спілкування представників різних культур [6]. В. Біблер спирався на твердження, що міжкультурна комунікація породжує новий загальний соціум культури, особливу соціальність, а точніше, форму вільного спілкування людей в силовому полі діалогу культур [7].

Проаналізувавши з теоретичної точки зору наукову та публіцистичну літературу з тематики крос-культурної взаємодії, ми дійшли висновку, що крос-культурна комунікація є взаємодією та спілкуванням між представниками різних культур народів світу, що описується як безпосередній контакт у життєвому просторі та повсякденні, так і опосередкованими засобами комунікації, наприклад, писемністю, листуванням, електронними повідомленнями, телефонною розмовою та в безлічі форм взаємодії в мережі інтернет.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. С. Хіггінс у своїй дослідницькій роботі наводить приклади того, що моделі початкової підготовки перекладачів на-

шого століття не позбавлені проблем [8]. За його словами, коли простір, час і бюджет обмежені, доводиться робити ставку, необхідно вирішити, на що варто звернути увагу в першу чергу на початковому етапі формування професійних компетенцій.

Постійною частиною досліджень, які проводилися протягом останніх років, є необхідність надати перекладачам більше простору для роздумів щодо перекладацької практики та всіх елементів, які вона включає. Іншими словами, щоб перекладач більше розмірковував над завданням самовиховання необхідних перекладацьких навичок, умінь і відповідних компетенцій [9; 10].

З огляду на практичність нових моделей викладання, постає проблема формування особистості перекладача, його світогляду, людських якостей, пошуку мотивації і джерела натхнення, розкриття творчого та інтелектуального потенціалу і багато іншого, що включає в себе процес підготовки перекладача до крос-культурної професійної взаємодії.

Метою цієї статті є аналіз процесу підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії в іспано-італійському середовищі крізь призму філософської науки.

Завданням цієї статті є розкриття теоретико-методологічної основи підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії, спираючись на аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з обраної проблематики, а також розроблення прикладів практичних вправ для практики білатерального крос-культурного іспано-італійського перекладу крізь призму філософської науки.

Методи аналізу педагогічної та філософської літератури, синтезу, індукції і дедукції, порівняння, аналогія, зіставлення були використані для визначення ключових понять дослідницької роботи, з'ясування особливостей підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії крізь призму філософської науки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні спостерігається певна розбіжність у думках щодо користі філософії для будь-якого аспекту життя, але скептицизм стає ще більш актуальним, якщо ця дисципліна пропонується в університетській освіті, у рамках навчальних програм, що ведуть до «практичної професії», наприклад, якщо мова йде про підготовку викладача або аспіранта, а також інших фахівців, включаючи перекладача іноземних мов. З цієї причини доцільне відновлення дискусії, що вже давно існує, про роль філософії освіти у підготовці фахівців, тобто в період їх професійного зростання в рамках вищих навчальних закладів.

У нашому дослідженні прийнято за основу традиційну практичну філософію, яка підкреслює взаємозв'язок між думкою і освітніми діями. Тут ми відходимо від освітніх поглядів, спрямованих на когнітивний розвиток або придбання компетенцій як на єдиний горизонт, не маючи в перспективі вдосконалення якостей, повного розвитку людської особистості. Ця позиція для тих, хто її приймає, передбачає готовність освіти до виконання практичних завдань. Передбачається запропонувати деякі нормативні вказівки про значення філософії освіти в початковій підготовці перекладачів.

По суті, філософія освіти є теоретичним предметом, але «теоретичне» не протиставляється «конкретному», а, скоріше, «практичному». Теоретик, з етимологічної точки зору, – це той, хто спостерігає з великою увагою, той, хто відкриває, дивиться, той, хто дисциплінований у своєму спостереженні. Іншими словами, філософія може бути дуже теоретичною, але і дуже конкретною, і саме перетворення філософії в щось конкретне, що буде спрямовано на безпосередню підготовку перекладачів до професійної діяльності, і є наміром автора в цій статті.

Грецький вираз «theorein» означає «спостерігати». Коли грецькі філософи кажуть про теорію як про вищу форму життя, вони не пропонують замкнутися в одній думці, не читати багато книжок і не витрачати час на обговорення всього лише з теоретичного боку. Вони мають на увазі спостерігати з любов'ю за важливим для людини процесом, підходити до вирішення питань з різних боків, залишатися вірними своїй справі, бути уважними на шляху до пізнання, споглядати і робити належні висновки [11].

Багато критики теоретичного знання базуються на гегемонії утвореного раціоналізму, який пропонує, щоб до людських проблем підходили з боку теоретичних знань, незалежно від суб'єктивності, що концептуальне проєктування має безпосередній вплив. На відміну від цієї позиції, запропонована тут діяльність філософії освіти для перекладачів повинна мати особливу сутність, пропонуючи нормативні орієнтири, та слугувати освітній практиці в контексті підготовки перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії.

Філософія освіти в останні роки розглядається багатьма авторами як важливий елемент, що робить можливим усвідомлений освітній розвиток, який не проводиться в рамках домінуючого менталітету [12]. Так само і філософи, які займаються філософією освіти, усвідомили, що ця дисципліна сьогодні має бути наближена до освітньої практики, додаючи чіткості і аргументованості процесу виховання.

Тож, виходячи з розглянутих досліджень та думок вітчизняних і зарубіжних авторів та науковців, можемо підбити певний підсумок, що всі вони згодні в тому, що сучасний світ потребує більшої уваги до практичності запропонованих дисциплін та матеріалів в контексті підготовки здобувачів вищих навчальних закладів. Адже теоретичні знання мають потім застосовуватися в професійному середовищі в практичному аспекті, а інакше вони не мають цінності. Тому, розглянувши та проаналізувавши теоретичні засади з теми дослідження, ми погоджуємося з точкою зору науковців та маємо поєднати теорію з практичним застосуванням, як цього потребує сучасний «практичний» світ. Тож розглянемо запропоновані нами приклади вправ на базі філософії та рекомендації щодо їх застосування, а також розберемо і проаналізуємо результативність і ефективність таких вправ з урахуванням їх переваг і можливих недоліків. Крім того, зробимо акцент на їх описі, визначимо мету та завдання, а також приділимо належну увагу процесу реалізації таких вправ в умовах фахової підготовки спеціалістів з перекладу іспанської та італійської мов крізь призму філософської науки. Усі наведені приклади було взято з авторського підручника [13].

Вправа 1: Виконати білатеральний переклад філософського тексту на тему «Любов як форма існування людини» як вид практичного завдання в підготовці до крос-культурної комунікації, з іспанської на італійську і з італійської на іспанську, а також вивчити нову лексику за текстом, розширивши і доповнивши словниковий запас двох іноземних мов.

Мета: Розкрити мовленнєвий потенціал здобувача, підготувати його до ведення дискусії в крос-культурному іспано-італійському середовищі, розвинути здатність роботи у команді та встановлення міжособистісних контактів з членами соціальної групи.

Приклад:

La parte española

El amor como forma de existencia humana

El amor como una forma especial de comunicación interpersonal es una categoría fundamental de la filosofía y la psicología, que refleja el lado semántico de la vida humana. Ella espiritualiza la actividad vital del individuo, sus ideales, etc. El amor solo puede considerarse como el comienzo de la esfera sutil de la comunicación puramente humana. Tiene una base subjetiva y objetiva. Esto significa que los sentimientos subjetivos de amor, en principio, siempre están condicionados objetivamente.

La parte italiana

L'amore è un atteggiamento soggettivo di una persona nei confronti del mondo dell'essere, che implica una ricerca della felicità. Grazie all'amore, l'umanità esiste e si migliora costantemente. Questa sensazione rivela il naturale bisogno (desiderio) di ogni persona di migliorare. Solo nell'amore si supera l'alienazione interpersonale, si raggiunge l'unità spirituale, le persone smettono di provare l'amarezza della solitudine, una sensazione di vuoto spirituale. L'amore sfida il controllo e la spiegazione razionale. Puoi solo dire al riguardo che lo è, e niente di più. È impossibile spiegare a parole il meccanismo del suo verificarsi e le sue numerose manifestazioni.

La parte española

En la mitología antigua, por ejemplo, se la consideraba una fuerza cósmica especial capaz de realizar milagros. Ha sobrevivido una hermosa leyenda sobre cómo la esposa del dios Osiris Isis resucitó a su difunto esposo con lágrimas de amor. Una vez que apareció en la Tierra, el amor ha tomado firmemente su lugar en la vida de la humanidad. Pero la actitud hacia ella siempre ha sido contradictoria. Ella fue defecada y maldita. En su honor se crearon grandes obras de pintura y música, se escribieron poemas, se erigieron palacios y templos. Por amor, fueron encarcelados, enviados a monasterios, incluso quemados en la hoguera.

La parte italiana

E oggi l'amore è considerato una delle forze più misteriose, che attrae molti dei significati dell'ascesa spirituale dell'individuo che sono trincerati negli insegnamenti filosofici e culturali. Ma la cosa principale sta nel comprendere l'amore come un sentimento sublime volto a risolvere i sacri problemi dell'esistenza umana, a raggiungere l'unità interpersonale, la fusione con un altro individuo. L'amore, essendo un sentimento spontaneo di un'esperienza profonda e intima, la simpatia di un individuo per qualcuno o qualcosa, libera le enormi forze interiori della natura umana. È riconosciuto da molti come quel fattore estremamente importante che plasma la personalità umana, determinandone il destino, ricompensando con piaceri fisici e spirituali, passione, che non rientrano negli standard individuali e sociali abituali e negli stereotipi morali.

Процес реалізації вправи: Здобувачі читають та перекладають запропоновані фрагменти тексту іспанською та італійською мовами, виконуючи білатеральний переклад під керівництвом викладача. Ознайомившись з контекстом вправи та розібравши незнайому лексику з теми, здобувачі розпочинають дискусію. На цьому етапі реалізації вправи викладач може навести власні питання, щоб підштовхнути здобувачів до дискусії та обміну думками. Надалі процес обговорення теми набуває активної стадії, коли студенти дискутують, обмінюються думками, висловлюють власні судження, задають питання, погоджуються або ні з колегами та обґрунтовують свою точку зору.

Результат: Відпрацювання на практиці необхідних професійних перекладацьких компетентностей, закріплення теорії перекладу, робота в крос-культурному іспано-італійському контексті, напрацювання необхідних навичок і умінь у роботі з текстом, перекладацькими трансформаціями при здійсненні білатеральної інтерпретації тексту та інше. При виконанні завдання здобувач демонструє володіння іноземною мовою в усному та письмовому різновидах у широкому спектрі контекстів й соціального оточення; володіння мовою на рівні, необхідному для ефективного спілкування у професійному середовищі; продуктивно працює у команді, встановлює діалог з іншими учасниками для виконання поставлених завдань; використовує мову для успішної комунікації в усній та писемній формах у процесі роботи, сприяє відкритому та щирому міжкультурному спілкуванню.

Вправа 2: Поєднати філософські терміни іспанською мовою з їх тлумаченням італійською мовою та навпаки.

Мета: Розкрити мовленнєвий потенціал здобувача в крос-культурному іспано-італійському середовищі, розвинути здатність до самостійної роботи та здатності до аналізу інформації іноземними мовами з пошуком правильної відповіді. Завдяки обмеженню за часом, здобувачі набувають навичок вміло розподіляти час та виконувати поставлені завдання згідно з вимогами. Крім того, метою завдання є закріплення специфічної філософської термінології на практиці, поєднуючи цей процес з білатеральним перекладом двох іноземних мов.

Приклад:

Términos filosóficos en español		Definición de términos filosóficos en italiano
1-	El poder	un metodo di ricerca che consiste nello smembramento mentale o pratico di oggetti, proprietà di oggetti o relazioni tra oggetti nei loro elementi costitutivi, ciascuno dei quali viene quindi studiato separatamente.
2-	El análisis	è la via per ottenere la virtù, che consiste nella vittoria della ragione sulle passioni; distacco, libertà dagli affetti.
3-	La apatía	è un insegnamento etico che prescrive l'abnegazione per le persone, il rifiuto dei beni e dei piaceri mondani.
4-	El tiempo	è la reale capacità di un individuo o di un certo gruppo di influenzare altre persone, di esercitare la propria volontà e realizzare i propri interessi.
5-	El ascetismo	è una categoria filosofica che esprime la durata dell'esistenza di oggetti materiali, una certa sequenza di eventi nella realtà.
Termini filosofici in italiano		Definizione di termini filosofici in spagnolo
1-	L'ideale	es el proceso de integración de estados y pueblos en diferentes campos de actividad.
2-	L'individualità	es una doctrina filosófica que reconoce la existencia de dos sustancias independientes entre sí.
3-	L'ideologia	es la imagen de lo más valioso, perfecto y majestuoso para una persona; el objetivo final hacia el cual se dirige la vida de una persona espiritualmente rica.
4-	La globalizzazione	es un sistema de visiones e ideas básicas, sistematizadas y fundamentadas por teóricos, en el que se reconocen y evalúan las actitudes de las personas hacia la realidad y hacia los demás, y que regulan estas relaciones.
5-	Il dualismo	es la unicidad y unicidad de una persona en toda la riqueza de sus cualidades y propiedades personales.

Процес реалізації вправи: Викладач роздає аркуші з термінологією (кожному здобувачеві окремий варіант). Студенти самостійно виконують білатеральний переклад термінів та їх тлумачень, після чого встановлюють правильні зв'язки між ними. На виконання завдання рекомендовано відвести не більше 20 хвилин (15 хвилин на виконання білатерального перекладу з двох іноземних мов та 5 хвилин на роздуми та встановлення логічних зв'язків між терміном та його тлумаченням). Після завершення відведеного на виконання завдання часу, викладач разом зі студентами перевіряє правильність результатів роботи.
Результат: Відпрацювання філософської термінології та її визначень, оволодіння новим лексичним матеріалом, робота в крос-культурному іспано-італійському середовищі, набуття навичок і умінь перекладацької та мовленнєвої діяльності в процесі роботи із завданням. За результатом виконання подібного задання студент вмilo аналізує інформацію з використанням відповідних методів, виявляє елементи, яких не вистачає, обробляє отриману інформацію та встановлює зв'язки із знаннями, що вже існують; демонструє володіння граматикою, лексикою і фонетикою іноземними мовами на рівні, що є достатнім для здійснення комунікації в усному та письмовому різновидах мовленнєвих реєстрів; встановлює логічно правильні зв'язки між знаннями та їх практичним застосуванням; додержується часових меж та виконує завдання у поставлений термін.
Вправа 3: Провести дискусію в парах, міні-групах або на загальну аудиторію на одну із запропонованих тем. Обговорення відбувається в крос-культурному контексті іспанською та італійською мовами. Свої точки зору та ідеї потрібно доводити і вміти захищати, відповідаючи на додаткові запитання колег, опонуючи їх аргументам.
Мета: Розкрити мовленнєвий потенціал здобувача в крос-культурному іспано-італійському середовищі, розвинути здатність до формування та висловлення власних суджень та думок на загальну аудиторію, здатність доводити та аргументувати свою точку зору та опонувати колегам у режимі круглого столу чи дебатів на запропоновану тему.
Приклад: Temas de discusión (español). Temi di discussione (italiano) <u>La parte española</u> 1. ¿Qué influencia tiene la educación en la formación de una cosmovisión? Nombra los problemas educativos más importantes, desde tu punto de vista, que pueden considerarse completamente filosóficos. <u>La parte italiana</u> 2. Quali caratteristiche specifiche della filosofia sono narrate direttamente o indirettamente nel frammento: "... La filosofia non può essere appresa solo perché non esiste ancora nella forma di una scienza già pronta e riconosciuta. Ogni filosofo costruisce il suo sistema sulle macerie del precedente, ma non è mai stato costruito un sistema che si conservasse in tutte le sue parti ..." <u>La parte española</u> 3. ¿Por qué crece la necesidad de la filosofía durante los períodos de crisis de la historia mundial? ¿Cómo puede la filosofía ser útil a la humanidad ahora? <u>La parte italiana</u> 4. Lo studio delle discipline scientifiche per uno studente è utile per il futuro lavoro professionale. Ma perché gli studenti delle università di agraria hanno bisogno di filosofia – dopotutto, non puoi applicare direttamente le conoscenze filosofiche al lavoro sul campo o in fattoria?
Процес реалізації вправи: Викладач готує картки з питаннями на двох мовах з обраної тематики. Далі роздає аркуші студентам та формує пари чи групи, у яких здобувачі будуть працювати над завданням, готуючись до обговорення питань на загальну аудиторію. Відводиться 15–20 хвилин на обговорення між студентами теми та питань. Протягом відведеного часу вони можуть робити позначки, чи записувати тези відповідей. По завершенні строку виконання завдання, студенти збираються разом і висловлюють свої думки на загальну аудиторію, користуючись двома іноземними мовами та, за потреби, наводячи додаткові пояснювальні коментарі використаної філософської термінології. Однорупники та викладач мають можливість задавати питання та опонувати думкам студентів, що перетворює процес спілкування на дискусію та позитивно відобразиться на мовленнєвих та комунікаційних компетентностях майбутніх перекладачів.
Результат: Практика вільного висловлювання думки, слухання один одного, спілкування іноземними мовами в крос-культурному контексті і використання лексичного і граматичного матеріалу з теми, його комплексне закріплення на практиці. Крім того, тематика таких питань спрямована на максимальне охоплення креативності та можливості фантазувати, що також сприяє розвитку всіх необхідних компетенцій і особистісних якостей майбутнього перекладача. У процесі виконання завдання здобувачі продуктивно працюють самостійно або у команді, розуміють і поважають різновид та мультикультурність робочого оточення (колег і однорупників) забезпечують таким чином соціальну взаємодію й залучення до соціального життя. Також здобувач вміє працювати у команді, пропорційно розподіляти обов'язки, надавати взаємодопомогу, втрачати меншу кількість зусиль та часу для досягнення мети; володіє навичками та умінями ведення дискусій, дебатів, круглих столів тощо в рамках тематики та мовленнєвого рівня.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Розглянувши та проаналізувавши ряд питань, пов'язаних з теоретичними та практичними елементами цього дослідження, можна зробити висновок про високу значущість використання філософії як допоміжної дисципліни в процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Під час написання статті було проаналізовано об'єкт дослідження, яким виступав процес підготовки майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти на базі поєднання філософії та перекладу. А також розглянуто предмет дослідження, яким виступали педагогічні умови підготовки майбутніх перекладачів до крос-культурної професійної взаємодії на основі поєднання філософії та перекладу. Було розроблено комплекс вправ для практики крос-культурної взаємодії в іспано-італійському середовищі, у рамках якого студенти філологічних, перекладацьких і лінгвістичних факультетів можуть відпрацювати і закріпити всі необхідні компетентності в процесі виконання запропонованих завдань крізь призму філософської науки. Надалі передбачається розширити дослідження в цьому питанні і розробити нові практичні вправи і рекомендації щодо їх застосування для комплексного охоплення філософської науки для перекладачів.

Список використаної літератури

1. Письменный Т.Е., Павлович М.Г., Тяпина Ю.О. Формирование гибких навыков у будущих переводчиков испанского и итальянского языков в контексте кросс-культурного взаимодействия. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля, Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. №2 (20), 2020. С. 243–248.
2. Ruiz, P.O., Sánchez, E.R. El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. Teoría de la Educación 33(1), 2021, pp.89–110.
3. Ibáñez-Martín, J.A. La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa. Madrid, Dykinson, 1992. Pp.11–21.
4. Luri, G. La escuela contra el mundo. El optimismo es posible. Barcelona, Ariel, 2015.
5. Hall E. T. Hidden Differences: Studies in International Communication. – Grunger & Jahr, 1983. – P. 24.
6. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2013. 100с.
7. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 417 с.
8. Higgins, C. The good life of teaching: An ethics of professional practice, Journal of Philosophy of Education. Vol. 22, nº2/3, 2011. Pp.189–435.
9. Imbernón, F. Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar. Barcelona, Grao, 2017.
10. Landaverde, J., Kourchenko, L. El desafío del maestro en el siglo XXI. México, Editorial Digital UNID, 2016.
11. Abellán, Á. Crítica, fundamentos y corpus disciplinar para una teoría dialógica de la comunicación. Re-pensamiento de la disciplina para una acción humanista. Madrid, Tesis Doctoral, Universidad Francisco de Vitoria, 2010.
12. Ibáñez-Martín, J.A. Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana. Madrid, Dykinson, 2017.
13. Письменный Т.Е., Español: curso práctico: учебн. пос. Днипро: Лира, 2020. 216с.

References

1. Pismennyi, T.E., Pavlovich, M.G. & Tiapina, Yu.O. (2020). *Formirovanie gibkikh navykov u budushchikh perevodchikov ispanskogo i italianskogo yazykov v kontekste kross-kulturnogo vzaimodeistviia* [Formation of flexible skills in future translators of Spanish and Italian in the context of cross-cultural interaction]. *Visnyk universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i Psihologhiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2 (20), pp. 243-248. (In Russian).
2. Ruiz, P.O., Sánchez, E.R. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo [The value of the student's experience as educational content]. *Teoría de la Educación* [Theory of Education], no. 33 (1). pp. 89-110. (In Spanish).

3. Ibáñez-Martín, J.A. (1992). La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa [The Philosophy of Education and the future of Europe]. Madrid, Dykinson, pp. 11-21. (In Spanish).
4. Luri, G. (2015). La escuela contra el mundo. El optimismo es posible [The school against the world. Optimism is possible]. Barcelona, Ariel. (In Spanish).
5. Hall, E.T. (1983). Hidden Differences: Studies in International Communication. Grunger & Jahr Publ., pp. 24.
6. Frik, T.B. (2013). *Osnovy teorii mezhkulturnoi kommunikatsii* [Fundamentals of the theory of intercultural communication]. Tomsk, Tomskii politekhnicheskii univeritet Publ., 100 p. (In Russian).
7. Bibler, V.S. (1991). *Ot naukoucheniia – k logike kultury: Dva filosofskikh vvedeniia v dvadtsat pervyi vek* [From science teaching – to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow, Politizdat Publ., 417 p. (In Russian).
8. Higgins, C. (2017). The good life of teaching: An ethics of professional practice, *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 22, no. 2/3, pp. 189-435.
9. Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar [Being a teacher in a complex society: The difficult task of teaching]. Barcelona, Grao. (In Spanish).
10. Landaverde, J., Kourchenko, L. (2016). El desafío del maestro en el siglo XXI [The challenge of the teacher in the 21st century]. México, Editorial Digital UNID. (In Spanish).
11. Abellán, Á. (2010). Crítica, fundamentos y corpus disciplinar para una teoría dialógica de la comunicación. Re-pensamiento de la disciplina para una acción humanista [Critique, foundations and disciplinary corpus for a dialogic theory of communication. Re-thinking of the discipline for a humanistic action]. Tesis Doctoral, Universidad Francisco de Vitoria [Doctoral Thesis, Francisco de Vitoria University]. Madrid. (In Spanish).
12. Ibáñez-Martín, J.A. (2017). Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana [Horizons for educators. The educational professions and the promotion of human fulfillment]. Madrid, Dykinson. (In Spanish).
13. Pismennyi, T.E. (2020). *Español: curso práctico* [Spanish: practical course] Dnipro, Lira Publ. 216 p. (In Spanish).

THE TO-BE TRANSLATORS' TRAINING FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE SPANISH-ITALIAN ENVIRONMENT THROUGH THE PRISM OF THE PHILOSOPHICAL SCIENCE

Taras Ye. Pysmennyi, Lecturer of the English Philology and Translation Department, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine).

E-mail: taraspismennyi@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2460-3159

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-25

Key words: philosophy, translation, cross-cultural communication, Spanish, Italian, translation problems.

The article considers the issue of the to-be translators' training for cross-cultural professional interaction using as an example the communication between representatives of Spanish and Italian cultures. In this study, the author considered the possibility of combining the theoretical discipline of philosophical science with practical exercises for the development of speech competencies in Spanish and Italian foreign languages. After all, philosophy, according to the author, can become an integral auxiliary element in the formation of the worldview of future professionals, the formation of thinking, imagination, disclosure of creative and spiritual potential of the individual for further effective use in the realities of professional activity. The philosophy of education in recent years is considered by many authors as an important element that makes possible conscious educational development, which is not implemented within the dominant mentality. The article also described the essence of the concept of intercultural communication, because it is a fundamental element of professional translation. Given the practicality of new teaching models, the article examines the problem of forming a translator's personality, their worldview, their human qualities, finding motivation and inspiration, revealing creative and intellectual potential and much more, which includes the process of preparing a translator for cross-cultural professional interaction.

The domestic and foreign scientific and journalistic materials of the authors who worked in the field of philosophical science and its relationship with other disciplines and the process of professional training of applicants in higher education were considered and analyzed. Based on the experience and findings of research, the author has developed several examples of practical exercises based on cross-cultural interaction in the Spanish-Italian environment, using which students of philology, translation and linguistics can work out and consolidate all necessary competencies in the process of philosophical science tasks. In the course of writing the article, the object of research was analyzed, which was the process of training future translators in higher education on the basis of a combination of philosophy and translation. The subject of research, which was the pedagogical conditions of preparation of future translators for cross-cultural professional interaction on the basis of a combination of philosophy and translation, was also considered. A set of exercises for the practice of cross-cultural interaction in the Spanish-Italian environment was developed, in which students of philology, translation and linguistics can work out and consolidate all the necessary competencies in the process of performing the proposed tasks through the prism of philosophical science. In the future, it is planned to expand and deepen research on this issue and develop new practical exercises and recommendations for their application for a comprehensive coverage of philosophical science for translators.

Одержано 15.02.2021.

УДК 378:379.85=111

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-26

Н.Є. ПОЛІШКО,

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та іншомовної підготовки Університету імені
Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

Н.М. БЛИНОВА,

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри
видавничої справи та міжкультурної комунікації
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

АНГЛОМОВНИЙ ПУТІВНИК ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТАМИ ТУРИСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ ВИДАНЬ AWESOME UKRAINE)

Статтю присвячено питанням викладання англійської мови та англомовних дисциплін студентам бакалавріату спеціальностей «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа». Оскільки іноземна мова є однією з основних компетентностей для студентів цієї спеціальності, питання методики її вивчення надзвичайно актуальні. У розвідці було досліджено специфіку серії англомовних путівників Awesome Ukraine. У англомовних путівниках має бути врахована специфіка цільової аудиторії, оскільки не всі туристи належно володіють англійською як іноземною. Але у навчанні студентів туристичних спеціальностей англомовний путівник – неоціненна допомога у методичному та лінгвістичному плані. Студент не лише засвоює інформацію про певну пам'ятку чи локацію, але і переймає спосіб викладу думки, засвоює необхідні мовні патерни, навчається застосовувати їх на практиці. Крім того, якщо перед випускником постане завдання створити інформативну та конкурентоспроможну друковану продукцію для різних секторів сфери туризму або готельно-ресторанного бізнесу, він матиме належний зразок путівника серії Awesome Ukraine. Ця серія являє собою сім видань, які мають на меті розповісти іноземним туристам про Україну, її найбільш визначні місця та цікаві локації, представити країну світові як один з IT-центрів тощо. Ця публікація доводить, що означені видання можуть бути використовувані як на лекційних, так і на практичних заняттях з англомовних дисциплін як дидактичний матеріал на різних етапах фахового навчання.

Путівники однаково оформлені, на обкладинці розробники серії умістили символ кожного з міст, яким присвячено видання. На обкладинці видання про Київ подано зображення каштанів, на путівникові про Львів – філіжанка кави, про Одесу – риби, про Дніпро – ракета, узагальнюючий том про Україну прикрашає стилізоване осучаснене зображення козака Мамаю. Текстовий контент у всіх виданнях лаконічний, матеріал викладено простою і доступною англійською. Одна стаття про певну пам'ятку чи реалію займає один розворот, що зручно для сприйняття.

Кожен матеріал проілюстровано тематичною фотографією, яка унаочнює текст. Серія грамотно створена, має ретельно продуману концепцію втілення текстового та ілюстративного матеріалу.

Ключові слова: освітні компетенції, англомовний путівник, викладання дисциплін іноземною мовою, аналіз серії англомовних путівників.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Туризм та індустрія гостинності – вкрай перспективні галузі, що останніми роками в Україні активно розвиваються, приносять країні і приватному бізнесу чималі прибутки. Тому не дивно, що фахівці для туристичної галузі вкрай за-

требувані. Відтак, теоретичні знання та якісні практичні навички є необхідними для студентів бакалавріату спеціальностей, що готують спеціалістів, які працюватимуть у туристичній сфері та індустрії гостинності [9]. Публікація виконана в рамках науково-дослідної теми «Дослідження стану та перспектив розвитку ринку туристичних та готельно-ресторанних послуг: економічний та соціальний аспекти» (державний реєстраційний номер 0121U100379). Розроблення визначеної публікацією тематики співвідноситься з першим етапом виконання зазначеної вище науково-дослідної теми – добір та підготовка відповідних матеріалів для проведення економічних, соціальних та методичних досліджень сфери туризму, готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Як зауважують Н.М. Трусова і О.М. Трусов: «Специфіка туристської освіти полягає в її багатогранності. Вона готує кадри різних напрямів і спеціальностей зі знаннями і вміннями управлінського, економічного, технологічного, технічного, наукового та іншого характеру. Тому туристська освіта є складним механізмом, що постійно вдосконалюється і дозволяє активно впроваджувати інноваційні програми для підготовки кадрів, у тому числі й з використанням зарубіжного досвіду» [22]. З огляду на це, науково-педагогічні кадри мають розробити і належно втілити компетентнісну модель фахівця туристичної сфери, що відповідає міжнародним нормам. Передбачається, що компетентність є потенційною готовністю розв'язувати завдання, що виникають, на високому професійному рівні. А це можливе лише за умови удосконалення змісту навчання [22].

З огляду на це, в освітньо-професійних програмах спеціальностей «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» зазначено, що викладання англійської мови має забезпечити низку компетентностей випускника-бакалавра: «Загальні компетентності (ЗК) ЗК10 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; ЗК11 Здатність спілкуватись іноземною мовою; ЗК 13 Здатність працювати у міжнародному контексті. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності спеціальності (СК) СК 02 Здатність організовувати сервісно-виробничий процес з урахуванням вимог і потреб споживачів та забезпечувати його ефективність; СК04 Здатність формувати та реалізовувати ефективні зовнішні та внутрішні комунікації на підприємствах сфери гостинності, навички взаємодії. Програмні результати навчання РН03 Вільно спілкуватися з професійних питань державною та іноземними мовами усно і письмово» [14].

З огляду на зазначене вище, дослідження різноманітних аспектів методики навчання бакалаврів туристичної галузі та індустрії гостинності, необхідність у вивченні як самого туристичного дискурсу, так і його жанрів, є **актуальною проблемою**. Майбутні фахівці сфери туризму та туристичного обслуговування мають вміти продуктивно діяти у мультикультурному середовищі, здійснювати у ньому ефективну комунікацію, забезпечити замовнику туристичних або готельно-ресторанних послуг якісне та професійне обслуговування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні питання методики навчання майбутніх фахівців туристичної сфери неодноразово ставали предметом зацікавлення науковців.

Так, І. Гречухіна та І. Сахно розглядали туристичний путівник через призму універсальних і культурно-специфічних лексичних засобів самопрезентації. Свого часу авторки наголошували на тому, що путівник реалізує низку комунікативних установок, серед яких – інформування майбутніх туристів про можливості відпочинку та наочна презентація туристичних об'єктів, рекламна функція, мотивація до придбання туру [7]. Про лінгвістичний статус туристичного дискурсу говорила професорка О. Панченко [15], лінгвокультурологічний та перекладознавчий аналіз путівника як типу тексту проводила В.В. Гізер [5, 6]. Ю.М. Розанова у діхронічному розрізі вивчає розвиток жанру путівника, зазначаючи його насиченість різноманітними вербальними і невербальними кодами [20]. Специфіку англомовних путівників досліджувала В. Прима [17].

Про різноманітні аспекти функціонування туристичного бізнесу написано низку дисертацій. Так, наукове дослідження Оксани Баб'юк присвячене формуванню професійно орієнтованої англомовної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму, містить великий другий розділ, цілком присвячений методиці формування англомовної компетенції. Тут дисертантка розглядає низку важливих для дослідження питань відбору навчального

матеріалу для формування відповідної компетентності, надає підсистему вправ, пропонує модель формування англомовної компетенції для бакалаврів туристичної галузі [2].

Серед ґрунтовних наукових досліджень туристичного дискурсу назвемо роботи С. Погадаєвої та А. Протченко, які розглядають французький туристичний дискурс і типологічні та функціонально-стилістичні характеристики англомовного путівника [16, 18].

Л.В. Галицька та І.І. Савчук розглядали комунікативні тактики залучення до культурно-пізнавального туризму та засоби їх вираження у сучасному англомовному туристичному дискурсі. Науковиці підкреслюють: «Дослідження туристичного дискурсу має міждисциплінарний характер та ведеться у різних напрямках, зокрема соціолінгвістичному, культурологічному, етнографічному та ін. Дискурс культурно-пізнавального туризму реалізується на фонах інших типів дискурсу, рекламного зокрема. Реклама, зокрема туристична, несе в собі інформацію, яка зазвичай представлена в стислій, художньо вираженій формі, емоційно забарвлена і доводить до свідомості потенційних споживачів найбільш важливі відомості і факти про туристичні продукти і туристичні підприємства. Реклама грає важливу роль в реалізації стратегій туристичної фірми та здійснює соціально-культурний та психологічний вплив на суспільство» [3]. Путівник серед інших виконує і рекламні цілі, оскільки інформує про певні туристичні послуги, нагадує про привабливість певного об'єкта, створює його привабливий образ, переконує у правильності зробленого вибору.

Свідченням активного вивчення різноманітних питань методики навчання свідчить хоча б той факт, що лише в одному числі збірника «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка та психологія» уміщено низку розвідок, що стосуються актуальних аспектів навчання студентів туристичної та інших галузей. Наприклад, у №1 за 2020 рік дослідники опублікували 5 матеріалів, які роблять значний внесок у розвиток педагогіки і методології навчання студентів зазначеної вище галузі [наприклад, 1, 8, 11, 12, 13, 23].

Світова дослідницька спільнота також приділяє увагу різноманітним питанням, що стосуються специфіки укладання путівників [наприклад, 29–31].

Проте робіт, у яких би розглядалась серія англомовних путівників *Awesome Ukraine* у фокусі її використання у навчанні мовленнєвої та письмової діяльності майбутніх фахівців з туризму, нами знайдено не було. Це зумовлює **наукову новизну дослідження**.

Метою статті є аналіз серії путівників *'Awesome Ukraine'* з точки зору визначення специфіки їх поліграфічного оформлення, подання в них текстового й ілюстративного контенту з позицій оцінки потенціалу цього путівника як дидактичного матеріалу, що забезпечує набуття необхідних компетентностей студентами-бакалаврами туристичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. З.І. Кумикова [10], погоджуючись із Л.П. Тарнаєвою та В.В. Дацюк [21], виокремлюють два різновиди жанрів туристичного дискурсу. До першого належать *вербальні*, які безпосередньо пов'язані з ситуацією мовлення, специфікою співрозмовників, адже учасниками комунікативної ситуації можуть бути турист і туроператор, турист і гід. До другого виду жанрів дослідниця відносить *невербальні* жанри, тобто письмові друковані джерела, у яких подано туристичні тексти. Це можуть бути брошури, розмовники, буклети, путівники.

Останній правомірно вважається одним з найскладніших жанрів, оскільки поєднує в собі риси інших. Саме путівник для туриста є важливим джерелом знань про країну, її культуру, історію, видатних осіб, цікаві побутові, наукові, економічні факти. Путівник можна вважати візитівкою країни, регіону, міста/місця.

На сьогодні склалась тенденція подавати у путівниках інформацію таких категорій: традиційні свята, ярмарки, цікаві заходи; історичні факти; інформація про цікаві місця; екскурсійні програми; карта і розташування країни; час турів та їх вартість.

Водночас дослідниця зауважує, що немає необхідності у якійсь одній певній композиції путівника. Можуть бути й інші рубрики та розділи залежно від мети видання, тематики, цільової аудиторії, географічного охоплення інформації. Проте усі путівники мають справляти позитивний вплив на читача, підштовхнути його до рішення відвідати місто, країну, регіон, подію, локацію.

За тематикою путівники бувають рекламними, енциклопедичними, інформаційними, довідковими. Часто тематика диктує конкретне наповнення видання.

З метою здійснення впливу на реципієнта вдаються до низки прийомів при укладанні путівників. Найбільш поширеними є такі, у яких наводиться інформація лише про локації, що варті огляду. Також досить часто у путівниках подають лише привабливі для читача факти, обов'язково супроводжуючи це відповідним ілюстративним матеріалом, доповнюючи текстовий контент.

Науковець робить висновок, що «Туристичний путівник являє собою складний жанр туристичного дискурсу, оскільки має складну структурну організацію і різноманітні мовленнєві тактики. Завдяки медійному характеру туристичного дискурсу, вступає у взаємодію з іншими типами дискурсу (рекламним, науковим, побутовим), що обумовлює використання у туристичному дискурсі стратегій і цінностей» [10].

Таким чином, до друкованої продукції, пов'язаної з туристичною сферою, належать: довідник, путівник, буклет, проспект, брошура, стаття, нотатки мандрівника та ін. Усе це дискурсивні писемно-інформативні жанри, які мають на меті інформування туристів, належать до неперіодичних інформаційно-довідкових видань. Вони користуються чималою популярністю і широко представлені на видавничому ринку.

Сучасний путівник легко може бути втілений у друковану, аудіовізуальну або цифрову форму. Його контентом є відомості про різноманітні цікавинки, історію, події, економіку певної області, міста, країни. Путівник потрібен туристові для орієнтування на місцевості. Часто архітектоніка та логіка укладання путівника обумовлені певними туристичними маршрутами [19].

Путівник – довідкове видання, до функцій якого входить надання інформації про країну або місто, створення позитивного іміджу локації, про яку розповідається, відтак, путівник має підводити читача до позитивної відповіді на питання: чи варто сюди їхати? Який цікавий досвід я отримаю, відвідавши цю країну чи місто?

Укладачі путівників, як правило, враховують низку факторів, таких як:

- точність у викладенні фактів, тобто автори путівників подають лише перевірену інформацію про об'єкт або локацію;
- логічність викладення та легко зрозуміла структура видання;
- ексклюзивність: за наявності багатьох способів отримати інформацію про локацію (прочитати у мережі, інших довідниках), важливо дати можливість читачеві якісь цікаві факти, викласти їх під оригінальним кутом.

Сучасний путівник – не лише інформація про культурні об'єкти, але і про певні суто побутові речі, наприклад, оригінальні кав'ярні, розважальні заклади, виставки та ярмарки. Уся інформація має супроводжуватись якісними фотографіями [9].

На сьогодні існує відносно усталена номенклатура путівників: путівник країною; краєзнавчий путівник; путівник містом; гастрономічний путівник; путівник легендами; літературний путівник.

За іншою класифікацією прийнято розрізняти путівники:

- наочні, які містять здебільшого ілюстративний матеріал, 3D-карту;
- для відпочинку – укладаються відповідно до заздалегідь розроблених маршрутів, також містять максимум фотоматеріалів;
- інформаційні – передбачають не лише подання інформації про видатні пам'ятки, але і про готелі, ресторани, хостели з адресами та фотографіями фасадів;
- для диванних мандрівників – ознайомчі видання для людей, що планують мандрівку;
- для бекаперів – відносно новий різновид путівників, у яких люди діляться своїми враженнями від мандрів, залишають власні подорожні нотатки;
- для самостійних мандрівників – розраховані на тих, хто прагне мандрувати оригінальними маршрутами і проводити час комфортно [20].

У тому ж, що стосується видів текстового контенту довідників, дослідники зауважують, що незважаючи на різноманіття, їх можна укласти у два різновиди з огляду на спільність ознак:

- авторські путівники, тобто видання інформаційно-рекламного та довідкового характеру;
- проспекти буклети, брошури, які виконують інформаційно-рекламні та довідкові функції [19].

Незважаючи на відмінне поліграфічне виконання, цільову аудиторію, перевагу візуального чи текстового контенту, укладаються путівники за спільною схемою, яка передба-

чає таке: подання історичної довідки, опис пам'ятки, інформацію про її розташування, карту чи схему під'їзду до об'єкта, час і вартість відвідування (якщо це культурна установа типу галереї, музею тощо), інформацію про найближчі об'єкти інфраструктури (їдальні, кав'ярні, сувенірні кіоски), інформацію для людей з обмеженими можливостями, телефони довідкових служб.

Авторські путівники подають особисті враження від відвідування туристичних об'єктів, певну культурологічну інформацію, контент, який автор вважає за необхідне розмістити на сторінках такого видання [19].

Якщо путівник англomовний, варто урахувати специфіку англійської для такого довідкового видання. Оскільки туристи зазвичай розмовляють англійською, але не завжди володіють нею на високому рівні, це викликає необхідність викладу інформації простою і зрозумілою мовою. Англійська у туристичній галузі відрізняється правильністю та вживанням форм ввічливості. Це впливає з вимоги допомогти читачеві зорієнтуватись у місцевих реаліях [4].

Нове слово у виданні вітчизняних путівників сказало видавництво «Основи», випустивши у світ серію англomовних путівників *Awesome Ukraine*. Як зазначають видавці, «Мета видання – представити Україну без пафосу, з іронією та зі здоровим патріотизмом» [28].

На сьогодні серія складається з 7 видань, які виконують не лише довідкові функції, але й роблять значний внесок у популяризацію країни на світовому туристичному ринку: **Awesome Ukraine; Awesome Kyiv; Awesome Lviv; Awesome Odessa; Awesome Dnipro; Awesome Digital Ukraine; Awesome Kharkiv.**

Одразу зазначимо, що видання мають неабиякий дидактичний потенціал для студентів – майбутніх фахівців туристичної галузі та індустрії гостинності.

Автори проекту – Анна Копилова та Богдана Павличко, автори текстів – Артем Чех, Ірина Цілик і Тамара Кравченко зазначають: «Довідник цікавий усім, кому бракувало цікавої і оригінальної інформації про Україну англійською мовою, кому доводилося самотужки пояснювати іноземним гостям чому наша символіка – синьо-жовтий прапор і тризуб, чому українці мають сентимент до соловейка, калини і сала, чому ми горді за Пилипа Орлика, Сержа Лифаря, братів Кличків і літак АН-225 «Мрія», чому центр Європи знаходиться в Закарпатській області» [28]. Партнером проекту є промислова компанія «Інтерпайп».

Проаналізуємо кілька книг серії на предмет рубрикації, змісту, якості текстового та ілюстративного і текстового матеріалу.

Awesome Ukraine поділено на рубрики: культура, їжа, історія, природа, місця, спорт та індустрія. Рік видання – 2019, кількість сторінок – 292, видання в обкладинці. Видання проілюстроване фотографіями та авторськими ілюстраціями. На обкладинці зображено стилізований образ козака Мамає (давнім образ народного малярства, де Мамає традиційно зображався з кобзою у руках, за ним стояв кінь, видно було зброю). Художник дещо осучаснив образ, змістивши акценти від медитативності і відпочинку у бік войовничості, адже Мамає тримає в одній руці палаючу пляшку з «коктейлем молотова», в іншій – запаленого сірника.

Папір – крейдяний. Здебільшого стаття займає окремих розворот. Текстовий матеріал подано простою мовою, наприклад, стаття про писанку (с. 25–26) має такий вигляд: основний заголовок *Pysanka*, підзаголовок *"A Symbol of Life and Rebirth Since Pagan Times"*. *"Pysankarstvo – the art of decorating eggs with a traditional symbols by applying with a wax and dyes in layers – is an ancient art form. Archeological evidence shows that pysankarstvo has been widespread in Ukraine since the times of Trypillian culture (between 5400–2700 B.C.), if not earlier.*

In pagan times, pysanky were associated with the rites of spring – symbolizing life and rebirth.

In Christian times this symbolism shifted towards Christ's resurrection and religious imagery. The old custom of exchanging these ornamented eggs around Easter time has been preserved to this day.

There are a range of pysanka technics and methods and over 200 symbol patterns. Every curl and spiral in this design holds meaning.

To learn more about the wonderful world of pysanky you should visit the very unusual (and the world's only) museum of pysanka in the Ukrainian town of Kolomyia" [28].

Статтю проілюстровано фотографією відомого музею, перед яким встановлено великий макет писанки. На спуску подано повноколірне фото, на якому зображено писанки з різних регіонів країни.

Таким чином, авторам вдалося надати інформацію про певне культурне явище, проілюструвати його, виконавши дидактичну, маркетингову та інформаційну мету. Вважаємо, що текстового і візуального контенту саме цієї рубрики путівника достатньо для моделювання комунікативної ситуації, коли, наприклад, є необхідність провести уявну англomовну екскурсію Коломийським музеєм писанкарства. Виконання такого дидактичного завдання може супроводжуватись створенням англomовної презентації (або навіть проєкту), у якій студенту необхідно буде створити відповідний письмовий та усний тексти, об'єднані спільною метою – утворити та відпрацювати на занятті особливу форму профільної комунікації, передбаченої майбутньою професійною діяльністю.

Розглянемо ще одне видання серії – Awesome Dnipro. Як і в інших книгах серії, дизайнерське рішення обкладинки відрізняється єдністю оформлення. На зоровому центрі обкладинки книги про Дніпро подано стилізоване зображення космічної ракети, з якої вириваються язики полум'я, унизу – хвилі ріки (алюзія на Дніпро), верхня частина відведена зображенню космічного неба із зорями та широким променем сонця, які виходять з лівого боку і розширюються до правого, що символізує потяг до висот. Кольорове рішення обкладинки – синій, жовтий, червоний, чорний кольори. Окремі частини зображення вкрито декоративними крапками, що створює відчуття фактурності.

У виданні подано інформацію про етапи становлення міста – від 19 століття, коли тодішній Катеринослав став промисловим центром, до періоду розвитку аерокосмічної галузі та становлення економічної і політичної еліти країни у 90-ті роки XX століття. Awesome Dnipro дає відповіді на ці питання, розповідає про цікаві історичні події, культуру, мистецтво, традиції, спорт у місті на Дніпрі [25].

Видання Awesome Dnipro здається таким, що може частково стати базовим навчально-методичним матеріалом при розробленні студентами проєктів нових, актуальних туристичних маршрутів у м. Дніпро та Дніпропетровському регіоні. Створення студентами спеціальностей «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа» міждисциплінарних проєктів, що відображатимуть функціональну і культурну складову визначних індустріальних та культурних об'єктів Дніпра, дозволить значно розширити можливості фахової підготовки бакалаврів з туризму та готельно-ресторанного бізнесу. Застосування контенту путівника Awesome Dnipro у англomовних презентаціях або тренінгах-дискусіях дасть новий поштовх для розвитку вже започаткованого у 2017 р. спільного партнерського проєкту туристичного маршруту «Дніпро космічний». Місто, відкрите для прибульців і не тільки». Ініційований на базі Університету імені А. Нобеля проєкт виявився достатньо перспективним, аби і надалі активно взаємодіяти з космічним інкубатором SPACEHUB, Дніпровським планетарієм та іншими партнерськими організаціями, що в змозі реалізовувати різноманітні проєкти з розвитку індустріально-космічного туризму в м. Дніпро.

Видання Awesome Odesa вийшло друком у 2019 році, становить 184 сторінки, книжковий блок в обкладинці. Розміри видання – 200x150 мм. На обкладинці подано назву видання літерами жовтого і червоного кольору на чорній прямокутній плашці. Весь основний простір відведено під графічні зображення риб. Очевидно, автор обкладинки надихався відомою пісню про кефаль і шаланди. Дивно, що саме це стало «обличчям» видання.

Як і інші видання серії, Awesome Odesa містить низку рубрик. Одна з них стосується цікавих одеських страв, місць, де торгують продуктами харчування. Наприклад, рубрика Food містить такі статті: Forshmak; Eggplant Caviar; Fish cakes; Pryvoz Market; Vienesse Sausages; Odessa Sparkling; Falafel; Dzyngoff; Grill Brothers [27].

Перелік статей подано на розвороті і проілюстровано зображенням баклажана.

Оскільки Одеса розташована на узбережжі Чорного моря, тож не дивно, що місто славиться місцями відпочинку, зокрема, пляжами. Одному з них присвячено окрему статтю: «Caleton. Odessa's Finest Beach Club», де сказано: «Caleton beach is located on the sea side down Shampanskyi provulok after turning off Franzuskyi bulvar. This is the quiet bay of the Odessa Gulf, away from the bustle of touristy Arcada, this beach is home to the clearest water and sand, and was handed by the Blue Flag award. It possesses an atmosphere of comfort, similar to that of Mediterineary beach resorts.

The beach offers 200 chaise lounge chairs. 50 beach's restaurants, which can seat up 150 people, offer dishes of Odessa, Mediterranean and Asian cuisine.

At night Caletón turns into an open-air club with fantastic parties and the best selection of music from pop world artists» [27].

Статтю проілюстровано тематичним зображенням – фотографією дівчини на надувному колі та морським краєвидом, знятим з узбережжя.

Таким чином, читач отримує інформацію про одну з рекреаційних перлин країни, місце розташування та особливості конкретної рекреаційної локації. Текст лаконічний, викладений доступно для людини, яка знає англійську недостатньо глибоко. На наш погляд, незважаючи на такий, здавалося б, навіть дещо примітивізований текстовий контент, видання корисне для студентів, що опановують нюанси туристичної галузі. Студент отримує інформацію та зразок того, яким може бути текст для широкої аудиторії іноземних туристів. Простота, лаконічність вичерпність інформації та маркетингова складова – невід’ємні риси кожної статті довідника цієї серії.

Особливий інтерес становить видання, присвячене не великим знаковим містам країни, а одній з активних галузей, що набула розвитку в Україні та задовольняє ІТ-потреби багатьох країн світу, – Awesome Digital Ukraine [24].

Видання 2019 року, містить 92 сторінки, обкладинка – м’яка. Оформлення обкладинки – традиційне для серії. У центрі подано стилізоване зображення дівчини в окулярах доповненої реальності. Кольорове рішення – синьо-біло-жовто-чорно-червоне. Традиційні крапки на зображеннях, що імітують пікселі традиційного металевого друку, натякають на спадковість технологій, де аналогова культура поступається місцем дигітальній. Концентричні зображення навколо голови дівчини, забарвлені у різні кольори зі смужками та крапками, мають символізувати її захват, що хвилями розходить від середини до обрізу обкладинки. Гасло серії подано у коміксовій манері – як думка протагоністи, уміщена у хмарку, на якій написано ‘Interesting things you need to know’. Сама ж хмарка знаходиться під плашкою з назвою путівника і виконує функції підзаголовка. Відтак, маємо цілий заголовковий комплекс, що складається з гармонійно втіленого графічного й текстового рішення.

В одній зі статей про специфіку розвитку ІТ-сектора (IT-sector since 2000. The industry matures and completes as an equal on the global market), сказано: «From 2011 to 2015 IT’s contribution to Ukraine’s GDP increased from 0,6% to 3,3%, which in real money terms is a figure of roughly \$1.1 billion to \$2.7 billion. This expansion was brought about by a significant increase in the number of IT specialists, growing from 41,400 to 91,700 people employed in the industry.

There are about 4000 companies operating in the IT sector in Ukraine, which are mainly concentrated in Kyiv, Lviv, Dnipro and Kharkiv. Most companies have up to 80 employees and about 70% of companies, such as EPAM, GlobalLogic, Netcracker and others work for a wide range of clients; another 15% operate as a global in-house centre for one parent company, such as Wargaming.net, Ring, Samsung R and D Institute Ukraine, and Oracle. Another 15% work as domestic companies, such as Genesis, EVO, an Terrasoft.

New players are constantly entering Ukraine’s competitive IT market, challenging each other and helping the country’s IT industry grow in new directions» [24, с. 11].

Автори стисло викладають статистику розвитку галузі, наводять назви компаній, які співпрацюють з вітчизняними фахівцями. Таким чином досягається кілька цілей: інформаційна (розповідь про країну та фахівців актуальної галузі, реалізується рекламний посил «звертайтеся до нас, оскільки титани світового ринку вже зробили вибір на нашу користь», дидактична – надано зразок тексту, написаного простою мовою, який, однак, містить низку комунікаційних інтенцій).

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Для максимально всебічного та глибокого оволодіння іноземною мовою, особливо коли йдеться про професійну іншомовну комунікацію, необхідні різні навчальні матеріали, одним із яких є англomовні путівники. Вони є візитівкою країни, регіону, міста або місця. Разом із тим якісно і професійно створені путівники є корисним ресурсом дидактичних матеріалів, які можна використовувати у навчанні бакалаврів туристичного фаху їх базових професійних вмінь і компетенцій. Незважаючи на те, що путівники можуть бути рекламними, енциклопедичними, інформаційними, довідковими, конкретні зразки демонструють синкретизм кількох ознак в одному виданні, наприклад, видання ‘Awesome Odesa’ [26].

Особливої актуальності наразі набуває посередництво англомовного путівника як специфічного видання, яке за функціональним призначенням здатне поєднати у собі інформативну, соціокультурну та дидактичну складову. Він одночасно може слугувати універсальним засобом як адаптації людини у незвичному культурному середовищі, так і бути ефективним навчальним інструментом у процесі здобуття певних професійних навичок.

У англомовних путівниках, як правило, враховується специфіка цільової аудиторії, оскільки не всі туристи належно володіють англійською як іноземною. У навчанні студентів туристичних спеціальностей цей аспект англомовного путівника – неоціненна допомога у методичному, лінгвістичному та соціокультурному планах. Студент не лише засвоює інформацію про певну пам'ятку чи локацію, але і переймає спосіб викладу думки, засвоює необхідні мовні паттерни, навчається застосовувати їх на практиці. Крім того, якщо перед випускником постане завдання створити елемент туристичної друкованої продукції, він матиме належний зразок.

У межах цієї публікації ми поставили собі за мету зробити редакторський, лінгвістичний та методичний аналіз серії англомовних путівників *Awesome Ukraine* з точки зору перспективи їх використання у розробленні та реалізації освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців з туризму та індустрії гостинності. Сім видань серії *Awesome Ukraine* мають у собі перспективу бути частиною нормативного та методичного забезпечення процесу підготовки бакалаврів сфери туризму, формування особливого професійно-комунікативного середовища, у якому фахова та іншомовна підготовка фахівців означеної сфери здійснюється із застосуванням синкретичних підходів на засадах як предметно-мовного, так і соціально орієнтованого інтегрованого навчання. Думка про те, що «Путівник зазвичай має складну архітектонічну організацію, втілює різноманітні модули, реалізує різні мовленнєві тактики, вербальні та невербальні коди» [19] якнайкраще може бути проілюстрована книгами серії *Awesome Ukraine*.

Таким чином, серію англомовних путівників *Awesome Ukraine* планується використати як у теоретичній, так і практичній навчальній діяльності, спрямованій на формування базових компетенцій, необхідних бакалаврам туристичної сфери та індустрії гостинності.

Список використаної літератури

1. Бабкін В.В. Структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки.* №1 (19). 2020. С. 130–136. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14.
2. Баб'юк О.В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Дис. ... канд. пед. наук. (13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)»). Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки). Тернопіль. 2019. 280 с.
3. Галицька Л.В., Савчук І.І. Комунікативні тактики залучення до культурно-пізнавального туризму та засоби їх вираження у сучасному англомовному туристичному дискурсі. URL: <https://nniif.org.ua/File/17glvktz.pdf>. (дата звернення 12.02.2021).
4. Гейкман Ю., Чурмантеева К. С книгой по миру: 9 книг на английском языке. URL: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/английский-в-сфере-туризма/> (дата звернення 12.02.2021).
5. Гізер В.В. Краеведческий дискурс в переводе: основные понятия и методы. *Вісник СумДУ. Сер. Філологія.* №1. 2007. Т. 2. С. 87–90.
6. Гізер В.В. Лингвокультурологический и переводоведческий анализ путеводителя как типа текста. *Науковий вісник Херсонського державного університету: зб. наук. праць.* Херсон. 2009. С. 21–25.
7. Гречухина І.Д., Сахно І.П. Туристический путеводитель: универсальные и культурно специфические лексические средства самопрезентации. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Сер.: Філологія. Соціальні комунікації. Германські мови.* Том 30 (69). № 4. Ч. 2. 2019. С. 27–31.
8. Дербак О.А. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій. *Вісник Універ-*

ситету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки. №1 (19). 2020. С. 158–164. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18.

9. Как написать авторский путеводитель. URL: <https://knigastudio.ru/blog/articles/kak-napisat-putevoditel-sovety-sostavitelyam-pechatnogo-gida> (дата звернення 10.04. 2021).

10. Кумыкова З.И. Туристический дискурс и его жанровые особенности. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh-sektsiya-24-prikladnaya-i-matematicheskaya-lingvistika-spetsialnost-10-02-21/turisticheskii-diskurs-i-ego-zhanrovyie-osobennosti/> (дата звернення 10.04. 2021).

11. Лавніков О.А., Лесик А.С. *Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості*. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки. №1 (19). 2020. С. 195–199. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23.

12. Левина М.А. Подготовка кадров для туристского бизнеса. *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 1. С. 63–64; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=74> (дата обращения: 11.02.2021).

13. Мединська С.І. Розвиток та оцінювання soft skills при формуванні іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки. №1 (19). 2020. С. 219 – 223. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26.

14. Освітньо-професійна програма спеціальності «Готельно-ресторанна справа». URL: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Hotel_and_restaurant.pdf. (дата звернення 09.04. 2021).

15. Панченко Е.И. К вопросу о лингвистическом статусе туристического дискурса. *Лингвистика. Лингвокультурология*. Т. 7. Дніпропетровськ, 2014. С. 66–72.

16. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. Иркутск, 2008. 20 с.

17. Прима В.В. Особливості функціонування англomовної туристичної термінології у путівниках по Україні (у світлі сучасних подій). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. філологічна. Вип. 60. 2016. С. 287–289.

18. Протченко А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2006. 20 с.

19. Путеводитель. URL: <https://svastour.ru/articles/puteshestviya/vidy-turov/putevoditel.html>. (дата звернення 09.04. 2021).

20. Розанова Ю.М. Путеводитель как жанр туристического дискурса: диахронический аспект. *Историческая и социально-образовательная мысль*. Сер. Филология и лингвистика. 2014. №5(27). С. 281–285.

21. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики. *Вестник СПбГУ. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2013. Вып. 3. С. 229–235.

22. Трусова Н.М., Трусов О.М. Образование в сфере туризма: проблемы и пути решения. *Вестник КемГУКИ*. 2015. №33. С. 177–186.

23. Чорнобай В.Г. Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки. №1 (19). – 2020. – С. 362–368. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43.

24. Awesome Digital Ukraine. URL: <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-digital-ukraine/> (дата звернення: 11.02. 2021).

25. Awesome Dnipro. URL: <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-dnipro/> (дата звернення: 15.02. 2021).

26. Awesome Odessa. URL: <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-odessa/> (дата звернення: 18.02. 2021).

27. Awesome Odessa. URL: <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-odessa/#gallery-3>. (дата звернення: 18.02. 2021).

28. Awesome Ukraine. URL: <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-ukraine/> (дата звернення: 10.02. 2021).

29. Esther "Money and little red books" in: Romanticism, tourism, and the rise of the guide-book. PP/ 213–226/ DOI 0436929608580179.

30. Kornkamon Thanarotrungreang. The development of cultural tourism guidebook for phetchaburi's art and craft (chinese-english-thai version) in: The development of the crafts of cultural tourist attractions in phetchaburi guidebook (chinese-english-thai). Available at: <https://ph01.tci-thaijo.org/index.php/psru/article/view/162812/>

31. Therkelsen Anette, Sorensen Anders. Reading the tourist guidebook: tourists' ways of reading and relating to guidebooks. Available at: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200509019>.

References

1. Babkin, V.V. (2020). *Struktura informatsiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kompiuternykh nauk* [The structure of information and analytical competence of future bachelors of computer science]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 130-136. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14 (In Ukrainian).

2. Babiuk, V.I. (2019). *Formuvannia profesiino orientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turizmu. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of professionally oriented English competence in the monologue speech of future specialists in tourism. Cand. ped. sci. diss.]. Ternopil, 280 p. (In Ukrainian).

3. Halytska, L.V. & Savchuk, I.I. *Komunikativni taktyky zaluchennia do kulturno-piznavalnoho turysmu ta zasoby ikh vyrazhennia u suchasnomu anhlomovnomu turystychnomu dyskursi* [Communicative tactics of attracting cultural and cognitive tourism and means of expression in modern English-language tourist discourse]. URL : <https://nniif.org.ua/File/17glvktz.pdf> (Accessed 12 February 2021). (In Ukrainian).

4. Heikman, U. & Churmanteeva, K. *S knigoi po miru: 9 knig na angliiskom yazyke* [With a book all over the world]. URL : <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/английский-в-сфере-туризма/> (Accessed 12 February 2021). (In Russian).

5. Hizer, V.V. (2007). *Kraevedcheskii diskurs v perevode: osnovnye poniatia i metody* [Local Lore Discourse Translated: Basic Concepts and Methods]. *Visnik Sumskoho derzhavnoho universytetu. Filolohiia* [Bulletin of Sumy State University. Philology], no. 1, vol. 2, pp. 87-90. (In Russian).

6. Hizer, V.V. (2009). *Lingvokulturologicheskii i perevodcheskii analiz putevoditel'ia kak tipa teksta* [Linguocultural and translational analysis of the guidebook as a type of text]. *Naukovyi visnik Khersonskoho derzhavnoho universitetu* [Scientific Bulletin of the Kherson State University], pp. 21-25. (In Russian).

7. Hrechukhina, I.D. & Sakhno, I.P. (2019). *Turisticheskii putevoditel: universalnye i kulturno spetsificheskie leksicheskie sredstva samoprezentatsii* [Tourist guide: Universal and cultural specific lexical means of self-sustaining]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Filolohiia. Sotsialni komunikatsii. Hermanski movi* [Bulletin of TNU named after V.I. Vernadsky. Philology. Social communications. Germanic languages], vol. 30 (69), no. 4, part 2, pp. 27-31. (In Russian).

8. Derbak, O.A. (2020). *Obhruntuvannia pedagogichnykh umov pidhotovky maibutnikh bakalavriv z turysmu do profesiinoi zaiemodii zasobamy proektnykh tekhnolohii* [Justification of pedagogical conditions of preparation of future bachelors for tourism to professional interaction by means of design technologies] *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 158-164. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18 (In Ukrainian).

9. *Kak napisat avtorskii putevoditel* [How to write a copyright tourists' guide]. URL : <https://knigastudio.ru/blog/articles/kak-napisat-putevoditel-sovety-sostavitelyam-pechatnogo-gida> (Accessed 10 April 2021). (In Russian).

10. Kumyкова, Z.I. *Turisticheskii diskurs i ego zhanrovyie osobennosti* [Tourist discourse and its genre features]. URL : <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh/sektiia-24->

prikladnaya-i-matematicheskaya-lingvistika-spetsialnost-10-02-21/turisticheskii-diskurs-i-ego-zhanrovyie-osobennosti/ (Accessed 10 April 2021). (In Russian).

11. Lavnikov, O.A. & Lesik, A.S. (2020). *Integratyvnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity: poniattia ta osoblyvosti* [Integrative approach in higher education system: concepts and features]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 195-199. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23 (In Ukrainian).

12. Levina, M.A. (2006). *Podgotovka kadrov dlia turistskogo biznesa* [Training stuff for tourist business]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], no. 1, pp. 63-64. (In Russian).

13. Medynska, S.I. (2020). *Rozvytok ta otsiniuvannia soft skills pry formuvanni inshomovnoi kompetentnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity v haluzi turyzmu, hotelno-restoranoi spravy ta mizhnarodnoho biznesu* [Development and evaluation of Soft Skills in the formation of foreign competence in higher education in tourism, hotel and restaurant business and international business]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 219-223. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26. (In Ukrainian).

14. *Osvitno-professiina prohrama spetsialnosti 'Hotelno-restoranna sprava'* [Educational and professional program of specialty 'Hotel and restaurant business']. URL : https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/Final/OPP_Hotel_and_restaur_ba.pdf. (Accessed April 2021). (In Ukrainian).

15. Panchenko, E.I. (2014). *K voprosu o lingvisticheskom statuse turisticheskogo diskursa* [On the question of the linguistic status of tourist discourse]. *Lingvistika. Lingvokulturologiia* [Linguistics. Lingual culture]. Dnipropetrovsk, vol. 7, pp. 66-72. (In Russian).

16. Pogodaeva, S.A. (2008). *Yazykovye sredstva argumentatsii vo frantsuzskom turisticheskoi diskurse. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Language means of argumentation in the French tourist discourse. Abstract of cand. philol. sci. dis.]. Irkutsk, 20 p. (In Russian).

17. Pryma, V.V. (2016). *Osoblyvosti funktsionuvannia anhlo-movnoi turistichnoi terminologii u putivnykh po Ukraini (u svitli suchasnykh podii)* [Features of the functioning of English-language tourist terminology in travel guides in Ukraine (in the light of modern events)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu 'Ostrozka akademiia'* [Bulletin of the National University of Ostroh Academy], vol. 60, pp. 287-289. (In Ukrainian).

18. Protchenko, A.V. (2006). *Tipologicheskie i funktsionalno-stilisticheskie kharakteristiki angloiazychnogo putevoditelia. Dis. kand. filol. nauk* [Typological and functional and stylistic characteristics of the English-speaking guidebook. Cand. philol. sci. dis.]. Samara. 20 p. (In Russian).

19. *Putevoditel* [Tourists' Guide]. URL : <https://svastour.ru/articles/puteshestviya/vidyturov/putevoditel.html> (Accessed 09 April 2021). (In Russian).

20. Rozanova, U.M. (2014). *Putevoditel kak zhanr turisticheskogo diskursa: diakhronicheskii aspekt* [Travel Guide as a genre of tourist discourse: diachronic aspect]. *Istoricheskaia i sotsialno-obrazovatelnaia mysl. Filologii i lingvistika* [Historical and socio-educational thought. Philology and linguistics], no. 5 (27), pp. 281-285. (In Russian).

21. Tarnaeva, L.P. & Datsuk, V.V. (2013). *Turisticheskii diskurs: lingvopragmaticheskie kharakteristiki* [Tourist discourse: Linguopragmatic characteristics]. *Vestnik SPbGU. Filologii. Vostokovedeniie. Zhurnalistika* [Herald of St. Petersburg State University. Philology. Oriental science. Journalism], vol. 3, pp. 229-235. (In Russian).

22. Trusova, N.M. & Trusov, O.M. (2015). *Obrazovanie v sfere turizma: problemy i puti resheniia* [Education in the field of tourism: problems and solutions]. *Vestnik Kem GUKI* [Bulletin of Kemgiy], no. 33, pp. 177-186. (In Russian).

23. Chornobai, V.H. (2020). *Interaktyvne navchannia anhliiskoi movy: komunikatyvni hry, tablytsi ta skhemy* [Interactive English Language Learning: Communicative Games, Tables and Schemes]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobeliia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (19), pp. 362-368. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43. (In Ukrainian).

24. Awesome Digital Ukraine. URL : <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-digital-ukraine/> (Accessed 11 February 2021).

25. Awesome Dnipro. URL : <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-dnipro/> (Accessed 15 February 2021).
26. Awesome Odessa. URL : <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-odesa/> (Accessed 18 February 2021).
27. Awesome Odessa. URL : <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-odesa/#gallery-3>. (Accessed 18 February 2021).
28. Awesome Ukraine. URL : <https://osnovypublishing.com/ru/awesome-ukraine/> (Accessed 10 February 2021).
29. Esther, A. "Money and little red books" in: Romanticism, tourism, and the rise of the guidebook. pp. 213–226. DOI 0436929608580179. (Accessed 10 April 2021).
30. Thanarotrungueang, K. The development of cultural tourism guidebook for phetchaburi's art and craft (chinese-english-thai version) in: The development of the crafts of cultural tourist attractions in phetchaburi guidebook (chinese-english-thai). URL: <https://ph01.tci-thaijo.org/index.php/psru/article/view/162812/> (Accessed 10 April 2021).
31. Therkelsen, A. & Sorensen, A. Reading the tourist guidebook: tourists' ways of reading and relating to guidebooks. URL: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.200509019>. (Accessed 10 April 2021).

GUIDE IN ENGLISH AS A MATERIAL FOR PROFESSIONAL COMPETENCE ACQUISITION BY STUDENTS OF TOURISTS' SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF THE GUIDE SERIES 'AWESOME UKRAINE')

Nataliia E. Polishko, Candidate of Philology (PhD), Associate Professor of the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training

Tel. +380675670104,

E-mail: n.polishko@duan.edu.ua

ORCID: orcid.org/0000-0002-6254-5511

Neliia M. Blynova, Candidate of Philology (PhD), Associate Professor of the Department of Publishing and Intercultural Communication, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: omnia.mean@gmail.com,

ORCID: orcid.org/0000-0001-5393-0138,

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-26

Key words: educational competencies, English-language guide-book, teaching a foreign language, analysis of a series of English-language guide-books.

The article is devoted to the issues of learning English by students of bachelor's specialty "Tourism" and «Hotel and restaurant business». Since foreign language proficiency is one of the main competencies for a student of this specialty, the question of the methodology of its study is extremely relevant. In this article the specifics of the 'Awesome Ukraine' English guide-book is being researched. In English-speaking guides the specifics of the target audience should be carefully taken into consideration, since not all tourists are fluent in English as a foreign language. Therefore, for students of "Tourism" and "Hotel and restaurant business" specialties referring to an English-language guide-book would be of a valuable assistance in methodological and linguistic aspects. Students will not only assimilate information about a certain monument or location, but will also adopt the proper way to present facts, assimilate necessary language patterns, and learn to apply them in practice. The publication makes an editorial, linguistic and methodological analysis of the 'AWESOME UKRAINE' series. These seven publications tell foreigners about Ukraine, it's most attractive and interesting locations, present one of the most respected IT centers. All of that can be used during lectures and practical classes for various English-language disciplines as didactic material. Text content in all editions is laconic; the material is described in simple and accessible English. One article about a certain monument or location occupies one-page spread, which is convenient for perception. Each topic material is illustrated with a thematic photo. The series is competently created, has a thoroughly thought-out concept for the embodiment of the text and illustrative material.

The article demonstrates that the capabilities of a modern guide-book are able to perform not only informative but also a communicative function of a mediator in intercultural communication. Thanks to this fact, it becomes possible to effectively use this potential in the formation of basic competences and skills to productively implement professional activities for future professionals in tourism and hospitality industry.

Одержано 12.02.2021.

УДК 378.1:811.112.2

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-27

Н.В. РИБАЛКА,

*асистент кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін
Донецького національного університету економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського*

ДИДАКТИКА РОБОТИ З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто лінгводидактичні можливості використання відеоматеріалів у навчальному процесі та обґрунтовано доцільність їх використання на заняттях з німецької мови. Встановлено, що робота з відеоматеріалами сприяє в основному розвитку навичок і вмінь аудіювання та говоріння, а також активно сприяє формуванню та подальшому розвитку соціокультурної компетенції. Використання відеофільму на заняттях дозволяє індивідуалізувати навчання та інтенсифікувати самостійну роботу студентів. Впровадження відеоматеріалів на заняттях також надає можливості створити штучне іншомовне середовище в будь-який час навчання, додає відчуття реалізму, а також сприяє розвитку слуху та пам'яті. Останнім часом помітно зростає інтерес до навчальних відеофільмів як ефективного засобу навчання іноземної мови, а ефективність використання відео на заняттях з німецької мови залежить від рівня мовної підготовки студентів, правильного тематичного добору фільмів та від навчальних цілей. Потенціал відеофільмів використовується повністю, якщо інтегрувати різні види діяльності. Найбільш активною та дійсно творчою формою сучасної відеороботи є самостійне створення та перегляд відеоепізодів. Робота з відео уможливорює уникнення навіть незначного ризику пасивно-рецептивного споживання інформації, а також підвищується роль самостійної творчої роботи. Підготовчі пояснювальні бесіди про відеоматеріал є кориснішими, ніж перегляд та відпрацювання самого відео, яке може бути часто тільки приводом для справжньої комунікації та полегшувати подальше розуміння кіноматеріалу. Крім того, ефективності навчання іноземних мов цим засобом сприяють також технічні можливості відео. Методичні процеси, які базуються на сприйнятті зображення та звуку, можна застосовувати для реалізації різноманітних цілей навчальної діяльності, розвитку творчих здібностей та виконавчих навичок за допомогою вправ на коментування та діалогізацію. Використання відео сприяє більш ефективному охопленню нового мовного та предметного матеріалу, зміцненню та застосуванню на практиці знань, формуванню рецептивних можливостей, виконавчих навичок та продуктивному слововживанню. Також використання відеоматеріалів вносить елементи новизни, значно розширює та урізноманітнює заняття, підвищує пізнавальну активність та мотивацію студентів, зацікавлює їх у вивченні певної теми та іноземної мови в цілому.

Ключові слова: відеоматеріали, автентичний художній відеофільм, лінгводидактичні можливості, соціокультурна компетенція, іноземна мова, навчальна діяльність.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її вихід до європейського та світового простору зумовлюють розгляд іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі навчання – сприяти оволодінню студентами уміннями і навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістич-

них знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві, цим і підтверджується **актуальність цієї теми**.

Лінгвокультурологічна компетентність як складова соціокультурної передбачає сформованість у студентів розуміння національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, звичаїв, правил, норм, соціальних умов, ритуалів, соціальних стереотипів народів, зафіксованих у їхніх мовах і культурах, а також виховання толерантного ставлення до представників інших народів.

Концептуальні засади лінгводидактичного підходу до навчання здійснюються багатьма українськими вченими (І. Огієнко, Ю. Шевельов, С. Єрмоленко, М. Кочерган, П. Гриценко, Л. Мацько, В. Кононенко), тоді як тему формування іншомовної комунікативної компетентності засобами німецькомовних матеріалів вивчали такі вчені, як Марія Луїза Бранді, Дейв Вілліс, Маргарет Аллан, Ю. Комаров, Г. Жогліна, питання щодо застосування відеоматеріалів на заняттях німецької мови розглядалися побіжно.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб виявити та класифікувати лінгводидактичні можливості використання відеоматеріалів у навчальному процесі та обґрунтувати їх вплив та доцільність використання на заняттях німецької мови.

Більшість методистів вважають, що використання на заняттях з іноземної мови відеопрограм є більш ефективним тоді, коли вони показують справжні життєві ситуації, де діють багато носіїв мови, подають велику кількість соціальної та культурологічної інформації, створюючи таким чином відповідне мовне середовище на заняттях [4;7;8;10]. Саме це середовище дає можливість швидко й ефективно засвоїти фонетичні й граматичні особливості іноземної мови [8].

Проте методисти зауважують, що ефективність використання відео на заняттях з німецької мови залежить від рівня мовної підготовки студентів, правильного тематичного добору фільмів та від навчальних цілей. Тематику відеофільмів чи їх сегментів необхідно добирати відповідно до тематики програми іноземних мов.

Використання відео під час практичних занять з німецької мови та дискусії навколо цього показують, що потенціал відеофільмів буде використано повністю, якщо інтегрувати різні види діяльності:

- до перегляду;
- під час перегляду;
- після перегляду [7, с. 175].

Допереглядкові види діяльності

Основна мета допереглядових видів роботи – підготувати студентів до активного перегляду відеофільму (опитування студентів про можливий зміст фільму, обговорення назви фільму, робота над лексикою тощо). Звичайно, це аж ніяк не повний перелік видів роботи, його можна продовжити залежно від тематики та змісту конкретного відеофільму.

Основна мета видів діяльності **під час перегляду відео** полягає у сприянні фактичному перегляду.

Можливі варіанти цих видів діяльності:

- спрямоване прослуховування;
- збір інформації;
- переривання показу фільму задля безпосереднього обговорення його змісту чи самого тексту;
- передбачення подальшого розвитку подій;
- виконання завдань, пов'язаних з відеоінформацією, мовною інформацією, сюжетом та героями фільму;
- повторний перегляд фрагментів фільму тощо.

Види діяльності після перегляду відеофільму стимулюють як усне, так і письмове застосування мови фільму з використанням інформації та вражень від перегляду. Ці види діяльності можуть охоплювати завдання, які виконують на занятті:

- різноманітні опитування;
- заповнення інформаційної таблиці;
- опис головних героїв;
- виділення із сюжету певної сцени і детальний її опис;

- переказ сюжету, спираючись на записи;
- переказ змісту сюжету (фрагменту) у формі інтерв'ю або рольової гри;
- анотування змісту фільму;
- його альтернативні закінчення;
- дискусії;
- порівняння;
- виділення головної проблеми фільму і порівняння її з власною життєвою ситуацією;
- схвалення чи осуд поведінки головних персонажів тощо.

Завдання, які можуть виконуватися самостійно вдома:

- письмово передати зміст фільму;
- підготувати письмову чи усну відповідь, де потрібно висловити своє враження про нього;
- скласти інтерв'ю;
- підготуватися до проведення рольових ігор, дебатів тощо [5, с. 125].
- знайти в інтернеті додатковий матеріал з теми;
- обробити додатковий матеріал і подати його у вигляді доповіді;
- розробити рекламу для продукту, який представлено в сюжеті;
- організувати проєкт тощо [6].

Види і методи роботи з різноманітними фільмами докладно описано в книзі Марії Луїзи Бранді «Відео на уроках німецької мови» [6].

Готуючись до активного перегляду відеофільму, викладачу попередньо потрібно скласти план роботи з кожною відеострічкою. Варто повідомити студентам, що вони мають робити до, під час та після перегляду відеофільму.

Відео не тільки концентрує увагу на основній ідеї презентації, але й дає додаткову інформацію про мову жестів, вираз обличчя, емоції, можливі варіанти поведінки мовців та реакції в конкретних ситуаціях.

Коли мова йде про відео як засіб інтенсифікації навчального процесу, слід відзначити особливості методики роботи з автентичними художніми відеофільмами.

Автентичний художній відеофільм – неповторний твір мистецтва, в якому втілено задуми й почуття сценариста, режисера, акторів і ще багатьох митців.

Вплив художнього фільму на студента важко переоцінити.

Художній фільм виконує інформаційно-навчальну і мотиваційно-стимулюючу функції завдяки відображенню в ньому суб'єктивних образів своєрідного об'єктивного світу країни, мову якої вивчають студенти, збуджує їх емоції своїм змістом, грою акторів, кольоровими та музичними компонентами. Це робить художній фільм надзвичайно цінним навчальним посібником.

Перегляд художнього фільму перш за все сприяє формуванню вмінь аудіювання. Багатий зміст художніх фільмів можливо також ефективно використати з метою навчання говоріння [2, с. 179].

Для розроблення ефективної методики роботи з художніми відеофільмами необхідно:

- виявити їхні характерні риси;
- визначити цілі, які можуть досягатися під час роботи з ними;
- обґрунтувати основні загально-методичні положення, на яких повинна базуватися навчальна діяльність;
- встановити етапи інтенсивного навчання іншомовного спілкування на основі автентичних фільмів.

Головні характерні риси автентичних художніх фільмів з точки зору процесу навчання іноземних мов:

- 1) насиченість великою кількістю невивчених слів і словосполучень, тому що художні відеофільми створюються для носіїв мови;
- 2) високий темп мовлення деяких акторів;
- 3) випадкова (незапланована) повторюваність лексичних одиниць;
- 4) доступність тільки для тих студентів, які певною мірою володіють іноземною мовою.
- 5) великий емоційний вплив на глядача.

Виходячи з особливостей художніх фільмів визначаємо такі цілі:

- навчання аудіювання автентичного за змістом і виконанням мовлення;
- мимовільна активізація під час аудіювання великої кількості певною мірою засвоєних лексичних одиниць, граматичних структур і фонетичних явищ задля запобігання їх згасанню в пам'яті студентів;
- спостереження особливостей функціонування вивчених мовних одиниць у великій кількості нових ситуацій;
- мимовільне засвоєння певної кількості невивчених лексичних одиниць, які багаторазово повторюються протягом фільму;
- засвоєння паралінгвістичного аспекту мовленнєвого спілкування: артикуляційних рухів, міміки, жестів, одиниць та структур мовленнєвого етикету;
- одержання студентами цінної соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається;
- навчання говоріння на основі змісту відеофільму.

Поставлені цілі можуть досягатися тільки за умов розроблення спеціальної технології застосування художніх відеофільмів.

Методисти в усіх країнах приділяють методиці використання автентичних художніх фільмів для навчання іноземних мов велику увагу, ними створені методичні розробки до багатьох з них. Більшість методистів розробляють методику роботи з автентичними художніми фільмами на приблизно однакових засадах.

Перед демонстрацією художнього відеофільму викладачу рекомендується прочитати студентам низку нових мовних одиниць і видати друкований матеріал, де вміщено нову лексику, її тлумачення іноземною мовою, наприклад, на рівні речення і приклад речення з новою мовною одиницею з фільму; студентам пропонується запам'ятати подані мовні одиниці, користуючись друкованим текстом; виконуються одна-дві письмові або усні вправи для їх засвоєння.

Після роботи, яка передує перегляду, передбачено послідовну демонстрацію дібраних фрагментів фільму, і на основі кожного фрагмента пропонується декілька вправ. Потім студенти дивляться весь відеофільм.

Вправи на основі фрагментів виконуються: тільки письмово – приблизно 20 % вправ, тільки усно – 20 % вправ, усно як відповіді на надруковані в посібниках питання – 20 %, письмово з наступним усним обговоренням написаного – 40 %.

При виконанні багатьох вправ можна працювати парами або в малих групах.

Мовлення студентів під час демонстрації відеофрагменту не передбачене. Багато вправ виконуються з вимкнутим або працюючим аудіо- і відеорядом, проте частина студентів тільки слухає фрагмент, або не слухає і не дивиться, а одержує інформацію від своїх товаришів, які дивилися і слухали. Вправи некоммунікативні мають маніпуляційно-випереджальну основу [8, с. 25].

Під час роботи з художніми фільмами вважається важливим побудувати навчальний процес так, щоб організація роботи з ними і комплекси вправ до них створювалися відповідно до основних положень сучасної методики викладання.

Навчання іншомовного спілкування з ієрархічною побудовою комплексу вправ обов'язково має бути притаманна поетапна організація. Під час роботи з навчальним відеокурсом поетапну організацію, як було показано вище, доцільно будувати на базі частково-цілісної концентричної технології. Робота ж з художнім відеофільмом потребує цілісного підходу. Необхідність доцільності його пояснюється особливостями цілісного впливу всього твору на глядача, необхідністю глибокого проникнення глядача в загальний задум автора, сценариста, режисера, акторів, заглиблення у зміст художнього фільму з притаманною йому зміною часових планів, тобто значною питомою вагою ретроспективи, великою кількістю сюжетних ліній, складним перебігом і взаємозв'язком подій. Тільки після ініціального перегляду всього художнього фільму можливо починати поетапну роботу з його фрагментами для формування іншомовних навичок і вмінь.

Після першого цілісного перегляду можуть йти етапи роботи з різними цілями: навчання аудіювання і говоріння у рамках фрагмента та після його перегляду, етапи роботи на базі змісту певної кількості фрагментів або всього художнього фільму.

Цікавими, на нашу думку, є погляди на відео та прийоми його застосування в навчальному процесі зарубіжних фахівців.

Маріана Лешман вбачає у відео такі суттєві моменти, як:

- гнучкість відносно технічних можливостей;
- актуальність;
- достовірність ситуації (реальна комунікація);
- модернізація;
- підвищення мотивації через сильні переживання;
- навчання здатностей до комплексного розуміння та комунікації [8].

Реалістична комунікація в зображенні та звуці включає й такі невербальні структури, як жестикуляція, міміка тощо.

Активність сприйняття фільму поділяється на три фази:

- на початку;
- під час перегляду;
- після перегляду [7, с. 174].

На початку можна застосовувати «мовне розвантаження»:

- при аудіюванні – за допомогою музики;
- при візуальному сприйнятті (відео, телебачення) – за допомогою картинок, асоціограм.

Під час перегляду студентам мають роздаватися робочі аркуші з різноманітними завданнями до ілюстрованої інформації, мовно-змістової інформації або до кінематографічних аспектів.

У наш час існує небезпека, що пізнавальна та емоційна цілі художнього фільму будуть чисто механічними. Викладачі стикаються з такою проблемою, коли показують важкий фільм просто занадто рано, а потім більше не можуть розбудити увагу студентів.

Слід зазначити такі значні переваги застосування відео:

- 1) відображення дійсності узгодження звука та зображення;
- 2) привід для достовірних реакцій;
- 3) навчання зоро-слухового розуміння [7, с. 174].

Поряд з перевагами використання відеофільмів можна побачити і недоліки, які викликають труднощі у процесі вивчення німецької мови, такі як занадто складні картинки та послідовність звуків, швидка зміна планів зйомки.

У дійсності різні не тільки змістові, а й методично-комунікативні потенціали відеоматеріалу, тому його добір потребує певної підготовки та сил викладача.

М.-Л. Бранді пропонує використовувати замість навчальних фільмів художні фільми, інтерв'ю або актуальні події (новини, репортажі), тобто такі теми, які ми щодня бачимо по телевізору. Вона вважає, що телевізійне виробництво більш повчальне для студентів, ніж використання відео.

Бранді пропонує також після перегляду використовувати диференційовані вправи, які спонукають до розуміння переглянутого, а також до творчого простору [6].

Вже давно для цього розроблено типологізацію вправ, які повинні полегшувати роботу з відео- та телевізійними записами. Таким чином, студенти, наприклад, можуть іронізувати, реконструювати місце дії або переносити місце дії в життя [7, с. 175].

Новою формою застосування відео є самонавчання з відеосегментами переважно в інтернеті та на CD. Найбільш активною та дійсно творчою формою сучасної відеороботи є самостійне створення та перегляд відеоепізодів.

Вочевидь, відео уникає найнезначнішого ризику як пасивно-рецептивного споживання інформації. Підвищується роль самостійної творчої роботи. Підготовчі пояснювальні бесіди про відеоматеріал є кориснішими, ніж перегляд та відпрацювання самого відео. Відео може бути часто тільки приводом для справжньої комунікації та полегшувати подальше розуміння кіноматеріалу.

Підсумовуючи все сказане вище, зазначимо, що методичні процеси, які базуються на сприйнятті зображення та звуку, можна застосовувати для реалізації різноманітних цілей навчальної діяльності, розвитку творчих здібностей та виконавчих навичок за допомогою вправ на коментування та діалогізацію. Використання відео сприяє більш ефективному

охопленню нового мовного та предметного матеріалу, зміцненню та застосуванню на практиці знань, формуванню рецептивних можливостей, виконавчих навичок та продуктивному слововживанню.

Проаналізувавши використання відеоматеріалів для вивчення іноземної мови, ми дійшли висновку, що вони є невід'ємним компонентом навчального процесу в наш час.

Акцентовано увагу на тому, що під час роботи з відеоматеріалами можуть бути задіяні всі чотири види комунікативної діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо.

Послідовність навчальних дій може бути змінено відповідно до частоти проведення відеозанять, характеру відеоматеріалу та рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь студентів.

Використання відеофільму на заняттях дозволяє індивідуалізувати навчання, інтенсифікувати самостійну роботу студентів, підвищити їх пізнавальну активність та мотивацію. Також це дозволяє виконувати багато видів вправ одночасно з усіма студентами, індивідуалізувати навчання; забезпечує розширення кругозору та двостороннє спілкування, надає можливість створення штучного іншомовного середовища в будь-який час навчання, сприяє розвитку соціокультурної компетенції, а також слуху та пам'яті. Але, на жаль, не всі викладачі надають належну увагу цьому засобу навчання, а також недооцінюють його роль та ефективність.

Застосування відео на заняттях з іноземної мови вносить елементи новизни, урізноманітнює навчальні програми, додає відчуття реалізму, впливає одночасно на органи слуху та зору. Проте слід уникати перевантаження від занадто складних епізодів та послідовності звуків, швидкої зміни планів зйомки.

Підбиваючи підсумок, зауважимо, що використання відеоматеріалів значно розширює, урізноманітнює заняття, підвищує пізнавальну активність та мотивацію студентів, сприяє формуванню та подальшому розвитку їх соціокультурної компетенції, зацікавлює їх у вивченні певної теми і іноземної мови в цілому.

Список використаної літератури

1. Жерехова Л.А. Классификация упражнений к видеоматериалам телекомпаний Германии. *Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сб. науч. статей*. Ульяновск: УлГТУ, 2005. С. 94–97.
2. Рожкова Ф.М. Кинофильмы на уроках английского языка. М.: Просвещение, 1967. 182 с.
3. Садовская Ж.И. Использование видеофильмов как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции. *Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной науч.-практ. конф.* – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 244–245.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебн. пос. для студ. факультета иностранных языков. Л.: Просвещение, 1977. – 295 с.
5. Abbrecht H. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981. S. 124–131.
6. Brandt M.-L. Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13.- München: Langenscheidt, 1996. 198 S.
7. Glienicke S. Diskussion von Lehrmaterialien. Deutsch als Fremdsprache – Unterricht und Video zu einer weiteren Fernstudieneinheit. DaF. H. 3. 2001. S. 173–177.
8. Löschmann M. Fernsehen und Video als Lehr- und Lernmittel im Fremdsprachenunterricht. DaF. H. 1. 1989. S. 24–28.
9. Willis, D. The potentials and limitations of Video. Video-applications in ELT. Oxford: Pergamon Press, 1983. P. 17.
10. Zydron Y. Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium: Ein Konferenzbericht. DaF. H.1. 1988. S. 49–51.

References

1. Zherekhova, L.A. (2005). *Klassifikatsiia uprazhnenii k videomaterialam telekompanii Germanii* [Classification of exercises for videos of German TV companies]. *Tekhnologii obucheniiia inostrannym yazykam v neizykovykh vuzakh* [Technologies of teaching foreign languages in non-linguistic universities]. Ulianovsk, UIGTU Publ., pp. 94-97. (In Russian).
2. Rozhkova, F.M. (1967). *Kinofilmy na urokakh angliiskogo yazyka* [Movies in English lessons]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 182 p. (In Russian).
3. Sadovskaia, Zh.I. (2011). *Ispolzovanie videofilmov kak effektivnoe sredstvo formirovaniia kommunikatsionnoi kompetentsii* [Using video films as an effective means of developing communication competence]. *Sovremennye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam i mezhkulturnoi kommunikatsii* [Modern trends in teaching foreign languages and intercultural communication]. Elektrostal, Novyi gumanitarnyi institut Publ., pp. 244-245. (In Russian).
4. Shatilov, S.F. (1977). *Metodika obucheniiia nemetskomu yazyku v srednei shkole* [Methods of teaching German in secondary school]. Leningrad, Prosveshchenie Publ., 295 p. (In Russian).
5. Abbrecht, H. (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, pp. 124-131.
6. Brandt, M.-L. (1996). Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. München, Langenscheidt, 198 p.
7. Glienicke, S. (2001). Diskussion von Lehrmaterialien. Deutsch als Fremdsprache – Unterricht und Video zu einer weiteren Fernstudieneinheit. DaF. H. 3, pp. 173-177.
8. Löschmann, M. (1989). Fernsehen und Video als Lehr- und Lernmittel im Fremdsprachenunterricht. DaF. H. 1, pp. 24-28.
9. Willis, D. (1983). The potentials and limitations of Video. Video-applications in ELT. Oxford, Pergamon Press, 17 p.
10. Zydron, Y. (1988). Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium: Ein Konferenzbericht. DaF. H. 1, pp. 49-51.

DIDACTICS OF WORK WITH VIDEO MATERIALS IN THE PROCESS OF THE GERMAN LANGUAGE TEACHING

N.V. Rybalka, Assistant of the Department of Foreign Philology, Ukrainian Studies, Social and Law Disciplines of Mykhailo Tuhan-Baranovskyi Donetsk National University of Economics and Trade

E-mail: rybalka_n@donnuet.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-3804-6875

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-27

Key words: video materials, authentic feature video film, linguadidactic possibilities, sociocultural competence, foreign language, educational activity.

The article considers the linguadidactical possibilities of using video materials in the educational process and substantiates the expediency of their use in German language classes. It is established that working with video materials mainly promotes the development of skills and abilities of listening and speaking, as well as actively contributes to the formation and further development of socio-cultural competence. The use of video in the classroom allows to individualize learning and intensify the self-directed work of students. The introduction of video materials in the classroom also provides opportunities to create an artificial foreign language environment at any time and stage of study, adds a sense of realism, and promotes the development of audile and memory. Recently, there has been a notable increase of interest in educational videos as an effective means of teaching a foreign language, and the effectiveness of using video in German classes depends on the level of language training of students, thorough thematic selection of films and educational goals. The potential of videos is fully exploited if you integrate different activities. The most active and truly creative form of modern video work is the independent creation and viewing of video episodes. Working with video removes even a small risk of passive-receptive consumption of information, as well as increases the role of independent creative work. Preparatory explanatory

conversations about the video are more useful than watching and working on the video itself, which can often only be an occasion for real communication and facilitate further understanding of the film. In addition, the effectiveness of foreign language teaching by this tool is also facilitated by the technical capabilities of video. Methodological processes based on the perception of image and sound can be used to achieve various goals of educational activities, development of creative abilities and skills through exercises for commenting and making dialogues. The use of video contributes to a more effective coverage of new language and subject material, strengthening and practical application of knowledge, the formation of receptive capabilities, executive skills and productive word use. Also, the use of video materials introduces elements of novelty, significantly expands and diversifies classes, increases cognitive activity and motivation of students, interests them in learning a particular topic and a foreign language in general.

Одержано 29.01.2021.

УДК 378.1:81'2(73)
DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-28

Я.С. СЛУЦЬКИЙ,
*кандидат педагогічних наук,
викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін
Донбаського державного коледжу технологій та управління,
докторант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ЛІНГВО-КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ КАЛІФОРНІЇ В ЛОС-АНДЖЕЛЕСІ (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES, UCLA)

У статті проведено аналіз лінгвістичної та соціокультурної адаптаційної підготовки іноземних студентів в Університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі (США). Визначено, що акультурація складається з двох основних складових: мовної та соціокультурної.

Доведено, що програми з підвищення рівня володіння іноземною (англійською) мовою для студентів з інших країн мають включати певний підготовчий комплекс, складовими частинами якого є читання, письмова діяльність, аудіювання, говоріння, вивчення граматичних конструкцій та підвищення лексичного запасу, що дозволить, по-перше, конструювати свої думки у формі речень під час проведення міжособистісної комунікаційної взаємодії з урахуванням граматичних правил. По-друге, сформує здатність до комунікації на тематику довільного типу. Розглянуто сутність курсів за вибором, спрямованих на можливість більш розгалуженої комунікації з використанням ідіоматичних виразів, сленгових конструкцій, американської вимови тощо.

Важливу роль у мовній підготовці іноземних студентів відіграє залучення до адаптаційного процесу консультантів, які володіють рідною мовою іноземного студента, що дозволяє мінімізувати крос-культурний розрив і більш швидко встановити міжособистісний контакт, проводячи, згодом, білінгвістичні заняття, що також сприяють розвитку підготовчих заходів «всередині суспільства», коли іноземний студент отримує можливість виконання практичної комунікації, використовуючи, в тому числі, рідну мову, що забезпечує більш швидкий акультураційний процес. Таким чином, виконавши порівняння курсів «Мовний обмін» та «Цикл англійської мови», виявлено, що перший є більш ефективним при розвитку комунікаційних навичок у зв'язку з тим, що пропонує спілкування з носієм мови, крім того, проведення білінгвістичної взаємодії.

З'ясовано, що соціокультурна складова підготовчого процесу є важливим компонентом якісної комунікації. Проаналізований досвід програм Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі дозволив дійти висновку щодо значної ролі ознайомлення іноземного студента з культурними особливостями країни перебування шляхом проведення екскурсій, дослідження соціально значущих напрямів, що впливають на американський соціум (ЗМІ, спорт, кінематограф тощо).

Ключові слова: іноземний студент, акультурація, міжособистісна взаємодія, комунікація, соціокультурні навички.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Комунікаційна взаємодія є важливою складовою ефективності академічного та міжособистісного процесів. Особливо це твердження є актуальним для іноземних студентів, які, застосовуючи комунікаційні моделі, можуть пройти адаптаційний процес у більш якісному форматі. Відповідно, виникає питання щодо значущості формування та подальшого розвитку комунікаційних навичок або комунікаційної компетенції. Однак слід зазначити, що окреслена компетенція характеризується наявністю комплексу компонентів, які було позначено С. Козак [2], а саме:

- лінгвістичним (що дозволяє розуміти мовні умовності і особливості опонента);
- соціокультурним (спрямованим на розуміння внутрішніх особливостей лінгвістичного процесу через призму культурних особливостей співрозмовника);
- стратегічним (який сприяє розумінню сполучних елементів комунікації, що дозволяють виконувати вибудовування речень та конструювання всього діалогу);
- професійним (вміння застосовувати в процесі комунікації професійно спрямовані особливості).

Таким чином, дотримуючись виділених критеріїв комунікаційної компетенції, можна говорити про необхідність наявності цих умов при створенні та впровадженні підготовчих програм для адаптаційно-лінгвістичної підготовки іноземних студентів, що забезпечить можливість виконання не тільки діалогічної взаємодії, а професійно-комунікаційного процесу.

Заклади вищої освіти України, які мають досвід навчання (і, відповідно, адаптації іноземних студентів) застосовують на практиці власні програми мовної підготовки. Однак варто зазначити, що вивчення і подальше застосування зарубіжного досвіду може стати основою підвищення рівня адаптаційних можливостей вітчизняних ЗВО.

З огляду на те, що найбільша кількість іноземних студентів (серед держав світу) проходить навчання у США [16], вважаємо доцільним вивчення досвіду лінгво-культурної адаптації іноземних студентів у закладах освіти означеної країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міжкультурної взаємодії і, відповідно, комунікації ставали предметом досліджень багатьох вчених. Так, мотивування іноземних студентів до вивчення мови країни перебування, а також вплив на комунікаційні здібності особистості інструктора/консультанта розглядалися Л. Джакобі [9]. У свою чергу, акультураційні потреби іноземних студентів в проведенні міжособистісної взаємодії висвітлювалися Й. Лі та Й. Донг [15]. Також розглядалися проблеми підтримки іноземних студентів, які не є носіями мови країни перебування (Б. Петерс та М. Андерсон [17]), а також способи підвищення мотивації іноземних студентів до виконання комунікативної активності, використовуючи англійську як другу мову (Т. Аояма та Т. Такахаші [6]).

До висновків про важливе значення культурної адаптації для розвитку комунікаційних навичок у свій час приходили такі дослідники, як Й. Кім [11; 12], К. Кейко [10], У. Йан [20], В. Ріверс [18] та ін. Питання розвитку комунікаційних навичок шляхом застосування англійських творчих майстерень розглядалося П. Грицкевич [1], засобів медіаосвіти – такими вченими, як Дж. Бойл [7], Дж. Уейерс [19], К. Лемс, Л. Міллер, Т. Соро [14] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність вітчизняного досвіду лінгвістичної підготовки іноземних студентів, проблема залишається недостатньо вивченою як українськими, так і зарубіжними дослідниками, особливо у зв'язку з регулярними змінами підходів та методичних рекомендацій в міжнародній практиці мовної підготовки.

Формулювання цілей статті. У зв'язку з цим мета нашої статті – проаналізувати програми лінгво-культурної підготовки іноземних студентів задля можливості залучення позитивного зарубіжного досвіду до вітчизняних ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як об'єкт нашого дослідження обрано Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі (University of California, Los Angeles, UCLA), який має велике студентське та наукове співтовариство, що складається з більше ніж 12000 представників інших держав. Тому їх забезпечення необхідними ресурсами навчального та адаптаційного плану має першорядне значення для ефективної діяльності навчального закладу, що передбачає можливість участі іноземних студентів у таких програмах:

1. *Адаптація іноземних студентів в Університеті Каліфорнії* (International Students at UCLA Extension) [8].

Ця програма має декілька напрямів, що пропонують іноземним студентам участь в ініціативах, що сприяють отриманню навичок мовного плану, а також ознайомлення з особливостями свого правового перебування на території Сполучених Штатів. Але для нашого дослідження найбільш актуальним питанням є підготовка студентів до академічної та соціокультурної взаємодії з представниками інших країн. Тому важливим компонентом адаптаційної інфраструктури Університету Каліфорнії можна вважати Американський мовний центр адаптації Університету Каліфорнії (UCLA Extension American Language Center (ALC)

[4]. У зв'язку з тим, що знання англійської мови є необхідною умовою для академічного та кар'єрного зростання іноземного студента, а також для проведення комунікаційних контактів, центром пропонується кілька видів навчання англійській мові для тих студентів, які є носіями інших мов, а саме.

1.1. *Академічна програма з інтенсивного вивчення англійської мови* (Intensive English Academic Program (AIEP)) [3] спрямована на підготовку іноземних студентів до навчання в коледжі або університеті США шляхом вдосконалення навичок читання, письмової діяльності, аудіювання, розмовної мови, граматики; участі в тестуванні IELTS та TOEFL.

Тривалість: 10 тижнів у зимовий, весняний або осінній сезони; 6 або 12 тижнів – у літній сезон.

Тривалість (тиждень): проводиться 23 заняття на тиждень, кожне по 50 хвилин.

Тривалість (день): заняття проходять протягом 6 годин на день з 9.00 до 15.00 (понеділок–четвер); 3 годин на день з 9.00 до 12.00 (п'ятниця) [3].

Програма робить акцент на розвитку усіх необхідних навичок для успішного вивчення та подальшого практичного застосування англійської мови. Такого роду підхід полягає у розвитку аспектів читання, письмової діяльності, аудіювання, говоріння, поповнення словникового запасу та граматичних знань. Заняття проводяться із застосуванням діяльності в парах, групах (що передбачає проведення традиційних аудиторних занять, а також підготовку презентацій та виконання проектних робіт). Основними цілями занять у межах програми є формування академічних знань та навичок, а також розвиток критичного мислення, що дозволить іноземному студенту більш об'єктивно взаємодіяти з новим для себе соціумом. Для виконання поставлених цілей застосовуються мультимедіа-ресурси, а також інтернет-заняття, що більшою мірою спрямовано на теоретичне вивчення необхідного матеріалу. Що стосується практики, використовується формат занять «*всередині суспільства*», який передбачає проведення практичного комунікаційного контакту з іншими людьми, а це, у свою чергу, надає позитивний вплив на закріплення аудиторних теоретичних матеріалів [5].

Навчальний план програми складається з основних занять (граматика, читання та письмова діяльність), які є обов'язковими для студентів всіх рівнів знань; елективних занять (відповідають інтересам і цілям особистостей), що можуть бути обрані студентами (у кількості двох факультативів), які мають рівень знань англійської мови на рівні вище середнього (high-intermediate) або просунутого (advanced). Прикладами елективних занять можуть бути такі курси: американська вимова, розвиток академічної лексики, вивчення англійської через літературу, американські ідіоми та сленг, підготовка до IELTS та TOEFL, вивчення англійської через кінематограф тощо [5]. Таким чином, можемо зазначити, що елективні курси є важливим компонентом та допомагають у проведенні більш повного процесу вивчення англійської, тому що увага в них приділяється істотним аспектам розмовної англійської мови, які не враховуються як обов'язкові у межах основного курсу у зв'язку з тим, що не мають визначального значення у питанні можливості проведення комунікації, однак, являють собою елементи, які сприяють підвищенню рівня використання іноземної мови.

Програма також передбачає можливість участі у семінарах, що проводяться після закінчення основних занять, тематичною спрямованістю яких є зростання якісного рівня особистості іноземного студента та його знань англійської мови. Серед таких семінарів можна виділити:

- семінари з розвитку навичок (Skills Workshops) (застосовуються інтерактивні презентації, що можуть надати допомогу студентам у підвищенні академічної успішності);

- семінари з розвитку письмових навичок (Writing Workshops) (у межах таких занять іноземні студенти отримують індивідуальну підтримку у разі наявності потреби вдосконалення своїх навичок письмової діяльності);

- комп'ютерна лабораторія (Computer Lab) (викладачі допомагають студентам у практичному вдосконаленні навичок англійської мови, таких як говоріння, аудіювання, граматики тощо [5]. Студенти, при цьому, мають можливість використовувати різні програми, спрямовані на вивчення іноземної мови, проводити роботу над виконанням домашнього завдання).

1.2. *Програма інтенсивного вивчення розмовної англійської* (Intensive English Communication Program (IECP)) [5] приділяє увагу вдосконаленню навичок міжособистісного спілкування іноземною мовою для їх використання в особистих або професійних цілях, що дозволить підвищити впевненість щодо наявності здатності проводити спілкування з носіями мови, розвинути навички аудіювання та спілкування тощо.

Тривалість: 4 або 12 тижнів + одна сесія (3 тижні до початку вересня).

Тривалість (тиждень): 20 занять на тиждень, кожне по 50 хвилин.

Тривалість (день): заняття проходять протягом 6 годин на день з 9.00 до 15.00 (понеділок–четвер); сесія тривалістю 3 тижні проходить з понеділка по п'ятницю.

Навчальний план програми складається зі становлення навичок аудіювання та говоріння, використовуючи при цьому роботу в парах, групову діяльність, створення презентацій тощо. Заняття, більшою мірою, спрямовані на формування словникового запасу, який можна буде застосувати в повсякденних ситуаціях, що, зрештою, вплине на підвищення навичок аудіювання, сприятиме вдосконаленню мови, а також додасть впевненості особистості при проведенні міжособистісного комунікаційного контакту англійською мовою. Теоретичний матеріал, наданий в аудиторії, закріплюється з використанням мультимедіа та інтернет-ресурсів, а також проведенням коротких екскурсій.

Заняття у межах програми проводяться у форматі ранкової та денної сесій. Так, навчальний план ранкової сесії надає студентам можливість вибору 2 або 3 тематичних курсів з академічного, культурного, а також бізнес-напрямів. Академічний напрям включає такі курси, як обговорення іноземною мовою, граматики, ідіоми, запас слів тощо. Бізнес-напрямок – реклама, ділове спілкування, маркетинг, глобальний бізнес, фільми з бізнес-тематики. Культурний напрям – Америка крізь призму телебачення, дослідження ЗМІ, обговорення поп-культури, сленг та словниковий запас.

Що стосується денної сесії, участь студентів передбачається в цілеспрямованому формуванні практичних навичок, що дозволить підвищити якість їх розмовної англійської. Студенти можуть вибрати один з п'яти курсів, серед яких граматики, вимова, письмова комунікація, практика листування, драматичне читання.

У зв'язку з тим, що програма використовує 4 та 12-тижневі формати, відповідно, кожен з них включає в себе різні способи досягнення поставлених цілей. Так, програма тривалістю 4 тижні призначена для вдосконалення навичок комунікаційної англійської мови та вільного спілкування. Під час занять застосовуються методи парної та групової діяльності, рольові ігри, групові дискусії (що сприяють формуванню вмінь проведення комунікації критичного характеру), комунікативні ігри; а також заняття з використанням відеоматеріалів та екскурсій, що сприяє закріпленню теоретичного матеріалу (отриманого під час аудиторної роботи) на практиці.

Разом із тим формат 12-тижневої програми характеризується імерсивним курсом англійської мови, під час якого студенти проходять процес навчання із застосуванням імерсивних занять та заходів, що позитивно впливає на навички володіння англійською мовою шляхом участі у житті громади, волонтерській діяльності, підтриманні нових студентів, створенні презентацій. Цей курс дає іноземним студентам можливість проведення міжособистісної взаємодії з представниками американського суспільства, що надасть допомогу у вдосконаленні навичок комунікаційної англійської у зв'язку з провадженням діяльності у форматі реальної мовної ситуації. Під час участі в програмі студенти отримують кілька вихідних тривалістю 3 дні, на час яких проводяться екскурсії та подорожі штатом Каліфорнія, під час яких студенти практикують розмовну англійську мову [5].

Таким чином, програма інтенсивного вивчення англійської мови спрямована, насамперед, на розвиток навичок комунікації з використанням для цього діяльності практичного характеру, у межах якої студенти отримують можливість проведення спілкування з носіями англійської мови. Увага приділяється комунікаційним аспектам (як-от ідіоми, сленг), які не є обов'язковими при проведенні процесу спілкування, однак дадуть можливість більш професійного використання студентами своїх мовних навичок.

2. *Лінгвістичний напрям Центру Дашу Університету Каліфорнії* характеризується розвитком у студента здатності проводити спілкування іноземною мовою, для чого використовуються такі програми:

2.1. Розвиток мовних навичок (Language Development) [13].

Програма призначена для іноземних студентів, які мають бажання вдосконалити свої комунікаційні навички, підвищити рівень знань про американську культуру або ж сформувати вміння, які допоможуть проводити діяльність як викладача мови. Для цього пропонується участь у курсах «Американська культура та спілкування» (American Culture & Conversation (AC&C) та «Цикл англійської мови» (English Language Circle) [13], які надають можливість іноземним студентам підвищити свій рівень володіння англійською мовою та краще зрозуміти особливості американської культури. Що стосується американських студентів, вони отримують досвід викладання англійської як другої іноземної. Для розуміння особливостей курсів, пропонованих програмою «Розвиток мовних навичок», необхідне проведення їх більш детального розгляду.

1. «Американська культура та спілкування» (American Culture & Conversation (AC&C) [13] є серією групових сесій, що проводяться в період осіннього семестру та спрямовані на іноземних студентів, які висловлюють бажання підвищити свої знання щодо американської культури одночасно з поліпшенням розмовного рівня англійської мови. Курс передбачає розгляд таких тем, як сленг, ідіоми, традиції Університету Каліфорнії, соціальний та професійний етикет, міжособистісні стосунки, американський спорт, ЗМІ тощо.

Основною метою курсу є надання допомоги іноземним студентам у проведенні більш ефективного адаптаційного процесу, підвищуючи для цього рівень знань і сприяючи розумінню американської культури. Розвиток якісного рівня навичок розмовної мови може бути досягнуто використанням різноманітних навчальних матеріалів, що застосовуються викладачем, серед них: відео, пісні, ігри, дебати та ін. Варто додатково зазначити, що цей курс не передбачає вивчення граматики англійської мови. Таким чином, можна говорити про культурологічну та комунікаційну спрямованість курсу «Американська культура та спілкування», який позитивно впливає на інтеграційні процеси іноземного студента. Однак негативним аспектом можна вважати відсутність граматичної підготовки у межах курсу, тому що не можна вважати ефективним, на нашу думку, навчання говоріння без розгляду правил граматики, як-от: порядок слів у реченні, часи англійської мови тощо. У такому випадку ми не можемо стверджувати про досконалість цього курсу, тому що він, надаючи можливість розвитку комунікаційних навичок, не приділяє увагу правильності процесу побудови речень.

Тривалість занять курсу становить дві години, періодичність проведення – один раз на тиждень. Матеріал пропонується для середнього та просунутого рівня знань, проте рівень обирається студентами самостійно, тому що курс не передбачає проведення тестування, спрямованого на поділ особистостей за рівнями. Зазначений аспект також не можна характеризувати як позитивний, тому що студент не завжди здатен адекватно оцінити свої знання. Згодом помилковий вибір рівня може негативно відобразитися на успішності виконання завдань курсу, тому що студент буде не підготовлений до певного рівня. Таким чином, необхідне виконання дій, що дозволяють визначити рівень знань студентів. Такими діями можуть виступати різноманітні тестування, а також передкурсів співбесіди.

У межах цього курсу надається таке пояснення рівням, що обираються: проміжний рівень спрямований на студентів, які впевнені в наявності знань англійської мови функціонального плану, проте регулярно роблять зусилля для вдосконалення навичок вимови, вивчення граматики та вживання лексики. Студент у такому випадку має можливість практикувати свої комунікаційні навички з використанням різнопланових дискусій з питань соціального, культурного та міжнародного плану.

Що стосується просунутого рівня, вказується його призначення особистостям, які вважають свій рівень володіння англійською високофункціональним. Проблеми, що потребують додаткової роботи, стосуються тільки питань практичного застосування сленгу та ідіом, вимови англійської лексики. Тематична спрямованість дискусій ідентична проміжному рівню [13].

Отже, курс є ефективним для розвитку комунікативних навичок та розширення знань іноземного студента щодо культурних особливостей Сполучених Штатів. Однак слід зазначити наявність негативних аспектів, пов'язаних з відсутністю граматичної підготовки студентів (що ставить питання про якість підсумкової комунікаційної діяльності без наявності

достатніх знань щодо правильності побудови речень та вживання часів), так і процесу добору, спрямованого на встановлення рівня знань студентів. Тому можна говорити про те, що курс потребує вдосконалення та виправлення означених негативних аспектів.

2. *Мовний обмін* (Language Exchange) [13]. Курс має на меті об'єднання іноземних студентів, що бажають вивчити або поліпшити знання англійської мови, а також встановити міжособистісний контакт з представниками інших країн. Періодичність курсу – кожен квартал, один раз на тиждень, починаючи з зимового сезону 2019 року, та передбачає встановлення контакту (з носієм мови, що вивчається) для проведення особистого комунікаційного процесу у вільний від основного навчання час. Заняття передбачають проведення спілкування рідною мовою протягом години, ще однієї години – мовою, що вивчається. Варто враховувати, що заявку на новий квартал необхідно подавати окремо, в процесі чого змінити співрозмовника.

Таким чином, цей курс спрямований на забезпечення «живого» спілкування з представниками інших країн, що має важливе значення для іноземних студентів, які адаптуються до нових мовних реалій. Наприклад, вони отримують можливість спілкування своєю рідною мовою (зі студентом, який також може висловлюватися цією мовою) та мовою, що вивчається (у нашому випадку – англійською). Тому студенти мають можливість проведення практики своєї розмовної англійської не з викладачем, а з носієм мови.

3. *Цикл англійської мови* (English Language Circle) [13] пропонує локацію для проведення практики розмовної англійської з іншими особистостями, що вивчають певну мову. Заняття проводить носій мови, який надає допомогу у розвитку впевненості студентів у своїх комунікаційних навичках та сприяє отриманню відповідей на всі питання, пов'язані з мовними особливостями або граматику.

Таким чином, простежуються схожі риси та відмінності між курсами «Мовного обміну» та «Циклу англійської мови». Так, обидва курси спрямовані на розвиток розмовних навичок, надаючи при цьому можливість іноземним студентам проводити спілкування. Однак курс «Мовного обміну» використовує варіант спілкування з носіями мови, тоді час як «Цикл...» має як носія мови тільки викладача, інші студенти проводять комунікацію для вивчення англійської мови, не застосовуючи спілкування рідною мовою. Отже, згідно з проведенням аналізом курсів «Мовного обміну» та «Циклу англійської мови» вважаємо більш ефективним для адаптаційного процесу іноземного студента саме курс «Мовного обміну» у зв'язку з наявністю можливостей не тільки для міжособистісної, але й міжкультурної комунікації.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, лінгвістичну систему Університету Каліфорнії в Лос-Анджелесі представлено програмами та курсами з інтенсивного вивчення іноземної мови. Для практичного закріплення теоретичного матеріалу активно застосовується формат «всередині суспільства», який передбачає проведення навчального комунікаційного контакту з іншими особистостями, які представлено як студентською спільнотою, так і представниками громади, для чого використовується імерсивний підхід.

Наявність курсів щодо ознайомлення з культурними особливостями країни перебування, а також підготовка до читання, письмової діяльності та навчання основ граматики дозволяє говорити про в цілому достатній рівень структурованості системи лінгвістичної підготовки навчального закладу. Однак відсутність у деяких програмах (як «Американська культура та спілкування») граматичного напрямку, а також недостатня увага до аудіювання потребує вдосконалення мовного підготовчого процесу університету.

Подальші дослідження з цієї проблеми мають охоплювати питання рівня лінгво-культурної адаптаційної підготовки іноземних студентів в інших ЗВО Сполучених Штатів Америки та інших країн з високим рівнем присутності студентів з інших держав; а також проведення компаративістських досліджень між зарубіжним та вітчизняним досвідом адаптації іноземних студентів.

Список використаної літератури

1. Грицкевич П. Методика проведення англомовних творчих майстерень під час вивчення ділової англійської мови. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. №2(20). С. 181–187.
2. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с.

3. Academic Intensive English Program (AIEP). University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/alc/aiep/>.
4. American Language Center. University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/alc/>.
5. American Language Center. University of California (UCLA). Los Angeles, CA: University of California. URL: http://international.uclaextension.edu/wp-content/uploads/2018/01/19604_ALC_Brochure_Web.pdf.
6. Aoyama T., Takahashi T. International Students' Willingness to Communicate in English as a Second Language: The Effects of L2 Self-Confidence, Acculturation, and Motivational Types. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 3. P. 703–723. doi: 10.32674/jis.v10i3.730
7. Boyle J.P. Is listening comprehension a separate factor in language ability? *International Review of Applied Linguistics*. 1987. № 25. P. 238–256.
8. International Students at UCLA Extension. University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/>.
9. Jacobi L. Seeking to Understand the Impact of Collaboration on Intercultural Communication Apprehension. *Journal of International Students*. 2020. Vol. 10. Iss. 4. P. 892–911. doi: 10.32674/jis.v10i4.1231
10. Keiko K. Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Cambridge University Press, 2005. 320 p.
11. Kim Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 336 p.
12. Kim Y. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd., 1988. 223 p.
13. Language Development. University of California (UCLA). URL: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/language-development#kurnitz-writing-award>.
14. Lems K., Miller L., Soro T. Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics. Guilford Press, 2010. 256 p.
15. Liu Y., Dong Y. Shared Experiences and Resilience of Cultural Heritage: Chinese Students' Social Interaction with Non-Host Nationals in the United States. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9. Iss. 1. P. 111–128.
16. Open Doors 2020 Fast Facts. New York, NY: Institute of International Education, 2020. 2 p.
17. Peters B., Anderson M. Supporting Nonnative English Speakers at the University: A Survey of Faculty and Staff. *Journal of International Students*. 2021. Vol. 11. Iss. 1. P. 102–120. doi:10.32674/jis.v11i1.1200
18. Rivers V.M. Communicating naturally in a second language: Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 256 p.
19. Weyers J. The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*. 1999. № 83(3). P. 339–349.
20. Yuan W. Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: a qualitative study. *Intercultural Communication Studies XX*. 2011. Vol. 1. P. 141–157.

References

1. Hrytskevych, P. (2020). *Metodyka provedennia anhlovnykh tvorchykh maisteren pid chas vyvchennia dilovoi anhliiskoi movy* [Methods of conducting English-language creative workshops during the study of business English]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2 (20), pp. 181–187. (In Ukrainian).
2. Kozak, S.V. (2001). *Formuvannia inomovnoi komunikativnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv morskoho flout. Avtoref. kand. ped. nauk* [The formation of foreign language communicative competence of future navy specialists. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Odesa, 20 p. (In Ukrainian).
3. Academic Intensive English Program (AIEP). University of California (UCLA). URL: <http://international.uclaextension.edu/alc/aiep/> (Accessed 20 December 2020).
4. American Language Center. University of California (UCLA). Access mode: <http://international.uclaextension.edu/alc/> (Accessed 20 December 2020).

5. American Language Center. University of California (UCLA). Los Angeles, CA: University of California. Access mode: http://international.uclaextension.edu/wp-content/uploads/2018/01/19604_ALC_Brochure_Web.pdf (Accessed 20 December 2020).
6. Aoyama, T. & Takahashi, T. (2020). International Students' Willingness to Communicate in English as a Second Language: The Effects of L2 Self-Confidence, Acculturation, and Motivational Types. *Journal of International Students*, vol. 10, issue. 3, pp. 703-723.
7. Boyle, J.P. (1987). Is listening comprehension a separate factor in language ability? *International Review of Applied Linguistics*, no. 25, pp. 238-256.
8. International Students at UCLA Extension. University of California (UCLA). Access mode: <http://international.uclaextension.edu/> (Accessed 20 December 2020).
9. Jacobi, L. (2020). Seeking to Understand the Impact of Collaboration on Intercultural Communication Apprehension. *Journal of International Students*, vol. 10, issue 4, pp. 892-911.
10. Keiko, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press.
11. Kim, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA, Sage Publ.
12. Kim, Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Philadelphia, PA, Multilingual Matters Ltd.
13. Language Development. University of California (UCLA). Access mode: <https://www.internationalcenter.ucla.edu/programs-events/language-development#kurnitz-writing-award> (Accessed 20 December 2020).
14. Lems, K., Miller, L., Soro, T. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners, Insights from Linguistics*. Guilford Press.
15. Liu, Y., Dong, Y. (2019). Shared Experiences and Resilience of Cultural Heritage: Chinese Students' Social Interaction with Non-Host Nationals in the United States. *Journal of International Students*, vol. 9, issue 1. pp. 111-128.
16. Open Doors 2020 Fast Facts. (2020). New York, NY, Institute of International Education.
17. Peters, B. & Anderson, M. (2021). Supporting Nonnative English Speakers at the University: A Survey of Faculty and Staff. *Journal of International Students*, vol. 11, issue 1, pp. 102-120.
18. Rivers, V.M. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
19. Weyers, J. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, no. 83(3), pp. 339-349.
20. Yuan, W. (2011). Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: a qualitative study. *Intercultural Communication Studies XX*, vol. 1, pp. 141-157.

LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES, UCLA

Yaroslav S. Slutskiy, PhD (Pedagogy), Lecturer of the Cycle Commission of Humanitarian Disciplines of Donbas State College of Technology and Management; Doctoral Candidate of SHEI «Donbas State Pedagogical University»

E-mail: yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-5328-7274

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-28

Key words: foreign student, acculturation, interpersonal interaction, communication, socio-cultural skills.

The article analyzes the linguistic and socio-cultural adaptation training of foreign students at the University of California, Los Angeles, UCLA (USA). It was determined, that acculturation consists of two main components: linguistic and sociocultural.

It has been reported that programs for improving the level of proficiency in a foreign (English) language for students from other countries should include a certain preparatory complex, the main components of which are reading, writing, listening, speaking, studying grammatical structures and increasing vocabulary, which will allow, firstly, to construct one's own thoughts in the form of sentences during the in-

terpersonal communication interaction, taking into account the grammatical rules. Secondly, it will form the ability to communicate on topics of an arbitrary type. The essence of elective courses aimed at the possibility of more branched communication using the idiomatic expressions, slang constructions, American pronunciation, etc. is considered.

An important role in the foreign students' language training played the involvement of consultants into the adaptation process who speak the native language of a foreign student, which allows to minimize the cross-cultural gap and more quickly establish the interpersonal contact, subsequently conducting bilingual classes, which also contribute to the development of preparatory activities «within society», when a foreign student gets the opportunity to perform the practical communication, using among other things, the native language, which ensures a faster acculturation process. Thus, after comparing the courses «Language Exchange» and «English Language Circle», it was revealed that the first is more effective in the development of communication skills due to the fact that it offers the communication with a native speaker, by the way, the conducting bilingual interaction.

It was found that the socio-cultural component of the preparatory process is an important component of high-quality communication. The analyzed experience of the programs of the University of California made it possible to come to the conclusion about the significant role of familiarizing a foreign student with the cultural characteristics of the host country by conducting excursions, researching the socially significant areas that influence the American society (media, sport, cinema, etc.).

That is why, the linguistic system of the University of California, Los Angeles is represented by the programs and courses of the intensive English. For the practical consolidation of theoretical material, the format of «within society» is actively adopted, which is characterized by the communicative contact with other personalities who are represented by both student and representatives of local community. Because of that the immersion approach is implemented.

Further research of this problem should cover the level of linguistic and cultural adaptation training of foreign students in other higher educational institutions of the United States of America and other states with a high level of attendance of students from other countries; as well as conducting the comparative studies between the foreign and domestic experience of foreign students' adaptation.

Одержано 12.02.2021.

УДК 81'1:316.454.52

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
англомовної прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університете імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

С.Д. СТОРОЖУК,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
англомовної прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університете імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЇЇ СПІВВІДНОШЕННЯ З ФОРМУВАННЯМ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ТИХ, ХТО НАВЧАЮТЬСЯ, У КУРСАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено розгляду понять комунікативної культури і вторинної мовної особистості та їх зв'язкам у навчанні іноземних мов. Комунікативна культура є дотриманням певних норм поведінки в комунікації. Поняття комунікативної культури є повним синонімом терміна *комунікативний етикет*, що складається із засвоєних мовцем моделей, або стандартів, комунікативної поведінки, які забезпечують з соціальної та культурної точки зору нормовідповідність такої поведінки у кожній конкретній ситуації спілкування. Комунікативна культура, як стверджується у статті, є ключовим компонентом вторинної мовної особистості. Сформованість останньої надає тому, хто опанував іноземну мову, здатність, спілкуючись нею, спиратися та використовувати на рівні навичок та вмінь лінгвістичні, комунікативні та соціокультурні норми комунікації, що притаманні не рідній, а цільовій (іноземній) мовно-соціокультурній спільноті. Комунікативна культура цільової мовно-соціокультурної спільноти є вищим за ієрархією, керуючим компонентом вторинної мовної особистості як цілісного утворення, таким компонентом, якому підпорядковуються два інші: комунікативний та лінгвістичний. Елементами комунікативної культури як провідного компонента вторинної мовної особистості є вербальні, невербальні та змішані стандарти іноземної комунікативної поведінки, стандарти комунікативної поведінки, стилю життя і пов'язані з останніми деякі явища іноземної масової культури, які впливають і відображаються в іноземній комунікації та комунікативній поведінці у ній. Усі компоненти вторинної мовної особистості у навчальному процесі мають формуватися в комплексі, у гармонійних взаємозв'язках та взаємозалежностях шляхом використання експерієнційного навчання цільової іноземної мови.

Ключові слова: навчання іноземної мови, комунікативна культура, вторинна мовна особистість, стандарти комунікативної поведінки, експерієнційне навчання.

Постановка проблеми. У сучасній методиці навчання іноземних мов як науці вже досить давно постульовано положення про те, що навчити неносія мови ефективною іноземною комунікацією, яка б сприймалася її носіями як цілком адекватна і така, що відповідає існуючим соціокультурним нормам спілкування, неможливо без ретельного та деталізованого формування у тих, хто опановує мову, так званої *комунікативної культури* [1; 4; 6]. Саме вона дозволяє тому, хто вивчає мову, усвідомити та оволодіти культурними явищами, без опори та урахування яких спілкування мовою, що вивчається, стає настільки культурно неприйнятним для її носіїв, що цілком імовірно є «зрив» взаємодії та взаємовідносин.

З іншого боку, в методиці було поставлено також питання про розвиток у іншомовному курсі «вторинної мовної особистості» [2; 5] учня або студента. Сутність цього поняття буде розглянуто нижче, але неможливо не враховувати вплив саме комунікативної культури на формування такої особистості. Тому *предметом* цієї статті став взаємозв'язок та взаємозалежність цих двох споріднених понять та відповідних їм явищ психіки того, хто вивчив або вивчає іноземну мову.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У професійній літературі комунікативна культура розуміється як специфічні «акти самоідентифікації» мовця в комунікації, які демонструють через його поведінку в спілкуванні, що він поділяє зі своїми співрозмовниками (або читачами) норми, що існують у певній соціокультурній спільноті, цінності та вірування, які регулюють таку поведінку [7]. Таким чином, можна, слідом за Р. Ладо [10], який висунув цю ідею ще в 50-ті роки минулого сторіччя, стверджувати, що комунікативна культура – це дотримання певних *норм поведінки* в комунікації. Саме таких норм поведінки, а не так званої «високої» культури народу (Список використаної літератури, мистецтво, державний устрій та інші культурні досягнення певної нації) потрібно навчати в курсах іноземних мов, що спрямовані на опанування тими, хто навчається, навичок та вмінь практичної іноземної комунікації [8; 11].

Поняття комунікативної культури в названому сенсі є повним синонімом іншого терміна, який також використовується у методиці навчання іноземних мов, – *комунікативного етикету* [11]. Останній складається із засвоєних мовцем *моделей, або стандартів, комунікативної поведінки*, які забезпечують із соціальної та культурної точки зору *нормовідповідність* такої поведінки у кожній конкретній ситуації спілкування [3; 11].

Названі моделі, або стандарти, можуть виражатися та демонструватися як у вербальній, так і у невербальній поведінці мовця. Наприклад, на відміну від стандартів україномовної комунікативної культури, не прийнято, дискутуючи з англіємцем і не погоджуючись з його точкою зору, використовувати фрази типу «*Ви неправі!*», потрібно казати щось на кшталт: “*I agree with you up to a point, but on the other hand, ...*”. Саме такими є вербальні стандарти комунікативної поведінки в комунікативній культурі тієї чи іншої мовно-соціокультурної спільноти. Прикладом невербального стандарту цієї поведінки може бути неприпустимість в японській культурі, на відміну від європейських культур, дивитися при розмові просто в очі співрозмовнику, оскільки це вважається неввічливим і навіть грубим.

Лише оволодіння в курсі іноземної мови подібними національно специфічними вербальними та невербальними стандартами комунікативної поведінки дозволять тому, хто навчається, подолати в спілкуванні з носіями мови те, що Д. Кіллік [9] назвав “*the cultural divide*” – «*культурним розмежуванням*».

Таким чином, можна зробити висновок, що оволодіння комунікативною культурою цільового народу в навчанні його (іноземної) мови є нічим іншим, як опанування тими, хто навчається, національно специфічних стандартів комунікативної поведінки носіїв мови.

Але виникає питання про співвідношення комунікативної культури, що репрезентована через комплекс національно специфічних стандартів комунікативної поведінки носіїв мови, і формуванням того, що отримало в методиці навчання іноземних мов назву «*вторинної мовної особистості*» [5]. Вона має бути сформована як кінцевий, найвищий, результат навчального процесу в кожного, хто вивчає нерідну мову поглиблено, тобто намагаючись досягти високого рівня володіння нею, опанувавши також і відповідну комунікативну культуру.

«*Мовна особистість*» [2] взагалі, або «первинна мовна особистість» в нашій інтерпретації – це така особистість, яка здатна повноцінно спілкуватися у певному, рідному для неї мовно-культурному соціумі, адекватно дотримуючись не тільки мовних, але й, головне, соціокультурних норм комунікації, що прийняті у цьому соціумі. Саме ці норми, тобто те, що було вище названо комунікативною культурою, комунікативним етикетом, який втілюється через використання адекватних стандартів комунікативної поведінки, складають «ядро мовної особистості». Саме тому порушення відповідних соціокультурних норм нелегко вибачаються іноземцеві, який спілкується з носієм/носіями мови його/їх рідною мовою, оскільки таке порушення стосується глибинних та найбільш чутливих і вразливих структур мовної особистості цього носія/носіїв.

Відповідно до сказаного, можна стверджувати, що, навчаючи іноземної мови, одним з найважливіших завдань викладання є внесення таких змін у соціокультурно залежне «ядро» первинної мовної особистості того, хто навчається, щоб при його подальшому спілкуванні з носіями мови засвоєні ним з раннього дитинства соціокультурні норми комунікації (комунікативна культура рідного мовно-культурного соціуму) не вступали в протиріччя із порівнянними нормами у цільовому мовно-культурному соціумі (комунікативною культурою іншомовного мовно-культурного соціуму).

Це, власне, і означає створення у того, хто навчається, *вторинної мовної особистості* [5], яка надає йому здатності, спілкуючись виучуваною мовою, спиратися та використовувати на рівні умінь або навіть навичок соціокультурні норми комунікації, що притаманні не рідній, а цільовій (іншомовній) мовно-соціокультурній спільноті. Звичайно, зовсім не мається на увазі, що розвинута вторинна мовна особистість перетворює українця на американця, німця або іспанця. Але така розвинута мовна особистість дозволяє цьому українцю спілкуватися з американцями, німцями або іспанцями їх рідними мовами, ні в чому, ані свідомо, ані підсвідомо, не відступаючи від вимог того комунікативного етикету, який є прийнятним в англomовному соціумі у США, німецькомовному соціумі у Німеччині або іспаномовному соціумі в Іспанії.

З цього випливає висновок, що оволодіння іншомовною комунікативною культурою і розвиток у того, хто вивчає іноземну мову, вторинної мовної особистості – це не просто два процеси, які не може бути поділено, це, по суті, один і той самий процес. Розвиваючи вторинну мовну особистість, ми тим самим навчаємо наших учнів або студентів комунікативної культури цільової мовно-соціокультурної спільноти і, навпаки, навчаючи іншомовної комунікативної культури, ми формуємо в них вторинну мовну особистість, у якій ця культура стає своєрідним «ядром».

Інтегрованість розвитку вторинної мовної особистості і опанування іншомовної комунікативної культури в курсах іноземних мов ще явно недостатньо досліджена в методиці навчання таких мов, так само як і повний компонентний склад вторинної мовної особистості. Саме це, на основі проведених нами досліджень, і стало предметом пропонованої статті.

Відповідно до сказаного, **метою** нашої роботи є трактування компонентного складу вторинної мовної особистості, яка має бути сформованою у тих, хто вивчає ту чи іншу іноземну мову в навчальних закладах України, а також місця, що займає в цьому складі іншомовна комунікативна культура. Завданням є також виділення номенклатури елементів цієї культури, які ті, хто навчаються, мають опанувати.

Виклад основного матеріалу. Першим питанням, яке необхідно з'ясувати, є питання про компонентний склад вторинної мовної особистості. Зі сказаного вище цілком зрозуміло, що *головною складовою («ядром»)* цієї особистості є *та комунікативна культура* цільової мовно-соціокультурної спільноти, що нею оволодіває або вже оволоділа особа, яка вивчає або вже опанувала ту чи іншу іноземну мову.

Проте ця культура (комунікативний етикет, який реалізується через низку відповідних стандартів комунікативної поведінки) не може бути єдиним компонентом вторинної мовної особистості. Вона визначає, як з точки зору соціокультурних норм потрібно спілкуватися з представниками іншомовного соціокультурного соціуму. Але для реалізації такого спілкування потрібен ще і його *мовний субстрат*, тобто володіння комунікантом тими мовними формами, які тільки й можуть це спілкування забезпечити. Володіння цими формами: орфоепічними, граматичними, лексичними і навіть стилістичними і пунктуаційними являють другий, *лінгвістичний, компонент* у складі вторинної мовної особистості. Лінгвістичний компонент складається з тих елементів системи іноземної мови, які накопичуються або вже накопичені у пам'яті того, хто цю мову вивчив або ще вивчає, і які слугують тим мовним матеріалом, що потрібен комуніканту для реалізації іншомовного спілкування. Добір комунікантом, у якого вже сформована вторинна мовна особистість, цих елементів для спілкування цілком залежить від ядерного компонента цієї особистості, тобто від володіння комунікативною культурою цільової мовно-соціокультурної спільноти. Саме вона визначає, які елементи системи мови припустимо використовувати в тій чи іншій ситуації мовленнєвого спілкування (наприклад, як слід ввічливо не погоджуватись зі співбесідником в англomовній культурі – див. вище). Таким чином, лінгвістичний компонент вторинної мовної осо-

бистості є повністю підпорядкованим компоненту комунікативної культури. Але він підпорядковується не тільки йому.

Лінгвістичний компонент є лише своєрідним «сховищем» елементів системи мови, які зберігаються у пам'яті того, хто її вивчив або вивчає. Використанням цих елементів у власному мовленні безпосередньо «керує» *комунікативний компонент*, тобто ті навички та вміння іншомовного спілкування, які формуються або вже були сформовані у комуніканта. Такі навички та вміння забезпечують здебільшого підсвідомий (автоматизований) добір і використання у спілкуванні мовного матеріалу з того «сховища» цього матеріалу, яке створено в пам'яті. Добір здійснюється за правилами комунікації, які, у свою чергу, підпорядковуються соціокультурним правилам і нормам. Таким чином, ієрархічна підпорядкованість і взаємозалежність складових вторинної мовної особистості можна подати так, як показано на рис.1.

З рисунка видно, що компонент комунікативної культури є найвищим в ієрархії компонентів вторинної мовної особистості. Він безпосередньо управляє середнім комунікативним компонентом, тобто згідно з існуючими соціокультурними нормами «запускає у дію» сформовані у особистості навички та вміння іншомовної комунікації. Саме ці навички та вміння «вичерпують» з пам'яті і, відповідно, з лінгвістичного компонента вторинної мовної особистості, той мовний матеріал, який є необхідним для здійснення спілкування відповідно до комунікативних потреб комуніканта (комунікативний компонент) та існуючих соціокультурних норм спілкування (компонент комунікативної культури). При цьому, як видно з рис.1, ієрархічні зв'язки між компонентами ідуть не тільки згори донизу (зв'язки управління), але й знизу вгору (зворотний зв'язок). Створивши висловлювання, через ці зворотні зв'язки комунікант отримує інформацію про те, настільки з точки зору мовної форми воно відповідає його комунікативним потребам і, у свою чергу, наскільки задоволення або незадоволення/часткове задоволення власних комунікативних потреб здійснено з дотриманням існуючих соціокультурних норм спілкування.

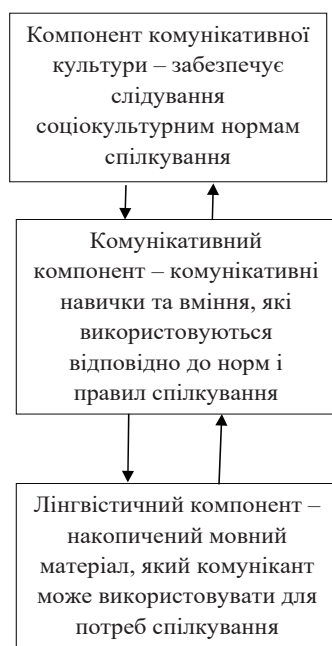


Рис. 1. Ієрархічна структура вторинної мовної особистості та функції її компонентів

Вирішення питання щодо складу, ієрархії складових та функцій компонентів вторинної мовної особистості дозволяє перейти до більш детального розгляду провідного компонента цієї особистості: компонента комунікативної культури, якій здебільшого і цікавить нас.

Потрібно встановити склад цього компонента, тобто всі ті елементи, які до нього входять. Уже було сказано вище, що комунікативна культура, або комунікативний етикет, як провідний компонент вторинної мовної особистості того, хто оволодіває або вже оволодів іноземною мовою, реалізується у процесі спілкування цією виучуваною або вже виученою мовою через використання комунікантом адекватних кожній мовленнєвій ситуації і властивих саме іншомовній соціокультурній спільноті стандартів комунікативної поведінки. Кожний такий окремий стандарт і є елементом комунікативної культури тієї чи іншої людини. Що стосується таких елементів, то також вже було зазначено, що стандарти комунікативної поведінки поділяються на дві основні категорії: вербальні та невербальні. Вони вже були обговорені, так що немає потреби знов до цього обговорення повертатися.

Але є й інші категорії елементів, які входять до комунікативної культури і підпорядковані двом основним їх категоріям, і саме вони будуть розглядатися надалі.

Перша з них – це те, що можна назвати «*змішаними вербально-невербальними стандартами комунікативної поведінки*». Вони є цілком похідними від вербальних та невербальних стандартів та суміщають характеристики обох. Наприклад, описаний вище вербальний англомовний стандарт незгоди зі співрозмовником при його використанні у спілкуванні нерідко сполучається з відповідною також культурно обумовленою жестикуляцією, яка підкреслює цю незгоду. У цьому випадку можна говорити про змішаний стандарт комунікативної поведінки. Змішаними є і стандарти комунікативної поведінки, у яких певне культурно обумовлене висловлювання обов'язково супроводжується посмішкою, наприклад, стандарт привітання в англомовних культурах.

Також вербальними, невербальними або навіть змішаними є і стандарти ще однієї категорії, до якої можна віднести «*стандарти комунікативної поведінки стилю життя*» [3]. Саме вони забезпечують адекватну поведінку людини в процесі задоволення нею своїх повсякденних життєвих потреб через відповідні суспільні інституції. Мається на увазі різниця, що існує у різних культурах відносно того, як люди оперують своїми грошми та зберігають їх, як вони використовують міський транспорт, купують продукти або речі у магазинах, харчуються у закладах громадського харчування, їздять країною тощо. Відсутність володіння відповідними стандартами комунікативної поведінки в процесі задоволення подібних потреб може призвести до виникнення численних незручних і навіть небезпечних ситуацій і появи у людини культурного шоку.

Стандарти комунікативної поведінки стилю життя можуть бути суто вербальними (відкриття рахунку в банку через співбесіду з одним його співробітником), суто невербальними (мовчки пройти повз водія в американському автобусі, оплативши на його очах проїзд через *farebox*, тим самим мовчки передаючи йому повідомлення, що ви є *a fully paid passenger*). Але дуже часто такі стандарти бувають і змішаними, наприклад, під час спілкування з продавцем у торговому центрі, коли добираєш та міряєш пару взуття.

Зі стандартами комунікативної поведінки стилю життя пов'язаний ще один елемент компонента комунікативної культури вторинної мовної особистості людини. Цей елемент, можна сказати, лежить на кордоні між суто повсякденною комунікативною культурою і тим, що можна назвати «високою культурою нації» (Список використаної літератури, мистецтво, законодавство, політичний устрій країни тощо), слугуючи ланкою, яка поєднує ці дві окремі категорії культури в єдину культуру народу. Маються на увазі деякі явища масової культури, які настільки тривко увійшли до свідомості і навіть підсвідомості носіїв мови (як, наприклад, Міккі Маус або Елвіс Преслі для американців), що для них буде справжнім шоком, якщо, спілкуючись своєю рідною англійською мовою з її носієм, вони зіткнуться з тим, що цьому носію такі явища абсолютно невідомі. Відповідно, ряд явищ масової культури також мають бути висвітлені у курсі іноземної мови і ті, хто її вивчають, повинні їх засвоїти для успішного формування своєї вторинної мовної особистості. Звичайно, ці явища не є стандартами комунікативної поведінки, а лише суто вербальними знаннями, які тісно взаємопов'язані зі стандартами комунікативної поведінки стилю життя.

Таким чином, ієрархізована структура провідного компонента вторинної мовної особистості – компонента комунікативної культури – може бути подана, як показано на рис. 2.



Рис. 2. Ієрархізована структура компонента комунікативної культури вторинної мовної особистості

Якщо дуже узагальнено говорити про методику навчання усіх перелічених елементів компонента комунікативної культури вторинної мовної особистості в курсі іноземної мови, то перш за все слід зазначити, що всі три компоненти цієї особистості мають формуватися у нерозривній єдності. Це означає, що названих елементів потрібно навчати разом, у єдності з накопиченням у пам'яті тих, хто навчаються, мовного матеріалу (лінгвістичний компонент) і розвитком у них комунікативних навичок та вмінь мовленнєвого спілкування (комунікативний компонент). Для досягнення такої єдності потрібні постійне залучення викладачем елементів компонента комунікативної культури до навчального процесу і така постійна концентрація на них уваги учнів або студентів, щоб названі елементи обов'язково були присутніми в будь-якому виді навчальної діяльності. Викладач повинен використовувати будь-яку можливість допомогти тим, хто навчається, усвідомити значення цих елементів та їх важливість для спілкування спочатку тоді, коли новий навчальний матеріал уводиться, а потім забезпечити відпрацювання їх у процесі комунікативного тренування та комунікативної практики, поєднуючи їх з тими мовними та комунікативними одиницями, які тренуються. Наприклад, працюючи над темою «Їжа» можна відпрацьовувати стандарти комунікативної поведінки стилю життя, що пов'язані з користуванням закладами суспільного харчування у країнах цільової мови, а також вербальні, невербальні та змішані стандарти комунікативної поведінки в таких закладах тощо. Найкращою методикою для цього є, безумовно, *експерієнційне навчання іноземної мови*, коли опанування лінгвістичного, комунікативного та соціокультурного матеріалу для спілкування відбувається через досвід практичного використання цього матеріалу в самому процесі практичної іншомовної комунікації [12].

Загальним **висновком** з усього викладеного в цій статті є твердження про абсолютну необхідність формування в курсах іноземних мов у різних навчальних закладах вторинної мовної особистості тих, хто навчається, у нерозривній єдності усіх трьох її компонентів: компонента комунікативної культури, лінгвістичного та комунікативного компонентів. Рівень розвитку такої особистості може бути різним (залежно від типу навчального закладу, цілей та умов навчання тощо), але в усіх випадках головним має бути формування головного компонента цієї особистості – компонента комунікативної культури, під проводом якого і в нерозривній єдності з яким формуються інші два компоненти: лінгвістичний і комуніка-

тивний. Сам компонент комунікативної культури відпрацьовується у навчальній діяльності через формування у процесі експерієнціального навчання п'яти його ієрархізованих елементів: вербальних, невербальних та змішаних стандартів іншомовної комунікативної поведінки, стандартів комунікативної поведінки стилю життя і пов'язаних з останніми деякими явищами іншомовної масової культури, які впливають і відображаються в іншомовній комунікації і комунікативній поведінці у ній.

Перспективою подальших розвідок в обраному напрямі є розроблення цілісної методики навчання вторинної мовної особистості в єдності усіх її компонентів та елементів.

Список використаної літератури

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
3. Тарнопольський О.Б. Скляренко Н.К. Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA. 2-ге вид., випр. і доп. К.: ІНКОС, 2003. 208 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 239 с.
6. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
7. Corbett J. 'Chewing the fat' is a cultural issue. *IATEFL Issues*. 1999. No. 148. P. 2–3.
8. Damen L. Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading (MA): Addison Wesley, 1987. 406 p.
9. Killick D. Culture and capability: Crossing the divide. *IATEFL Issues*. 1999. No.148. P. 4–7.
10. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 1957. 141 p.
11. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*. 2001. Vol. XXIII, Num. 2. P. 105–117.
12. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes. London: Versita, 2012. 254 p.

References

1. Vereshhagin, E.M. & Kostomarov V.G. (1990). *Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 270 p. (In Russian).
2. Karaulov, Ju.N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaia lichnost* []. Moscow, Nauka Publ., 261 p. (In Russian).
3. Tarnopolskii, O.B. & Skliarenko N.K. (2003). Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA. Kyiv, INKOS Publ., 208 p.
4. Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkulturaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 624 p. (In Russian).
5. Khaleeva, I.I. (1989). *Osnovy teorii obucheniiia ponimaniui inoiazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov)* [Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (training of translators)]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 239 p. (In Russian).
6. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 124 p.
7. Corbett, J. (1999). 'Chewing the fat' is a cultural issue. *IATEFL Issues*, no. 148, pp. 2-3.
8. Damen, L. (1987). Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading (MA), Addison Wesley Publ., 406 p.
9. Killick, D. (1999). Culture and capability: Crossing the divide. *IATEFL Issues*, no. 148, pp. 4-7.
10. Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor (MI), University of Michigan Press Publ., 141 p.

11. Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, vol. XXIII, no. 2, pp. 105-117.

12. Tarnopolsky, O. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes. London, Versita Publ., 254 p.

COMMUNICATIVE CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AND ITS CORRELATION WITH DEVELOPING THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Oleg B. Tarnopolsky, Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of English Applied Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8507-0216>.

E-mail: otarnopolsky@ukr.net

Svitlana D. Storozhuk, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of English Applied Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1593-0860>.

E-mail: rebit2006@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-29

Key words: foreign language teaching/learning, communicative culture, secondary language personality, communicative behavioral patterns, experiential learning.

The article is devoted to discussing the notions of the communicative culture and the secondary language personality and their correlation in foreign language teaching and learning. The communicative culture means abiding by some definite norms of behavior in communication. The notion of communicative culture is the total synonym of the term communicative etiquette that consists of standards, or patterns of communicative behavior which are interiorized by communicators and serve to ensure the correspondence of their behavior in every situation of communication to the socially and culturally accepted norms. As it is stated in the article, the communicative culture is the key component of the language personality. When the latter is developed by language learners it ensures their ability to use on the level of skills, when communicating in the target language, the linguistic, communicative, and sociocultural norms of communication that are proper not to their own but to the target (foreign language based) linguistic and sociocultural community. The communicative culture of the target linguistic and sociocultural community is the highest in hierarchy governing component of the secondary language personality as an integral formation, that component to which the two other components of the secondary language personality, the communicative and the linguistic ones, are subordinated. The elements of the communicative culture as the leading component of the secondary language personality include verbal, non-verbal, and blended foreign language communicative behavioral patterns, lifestyle communicative behavioral patterns, and some phenomena of foreign mass culture connected with the latter patterns and influencing/reflected in the foreign language communication and communicative behavior. All the components of the secondary language personality should be developed in an integrated manner in the teaching/learning process; they should be formed in harmonic interconnections and interdependencies by way of using experiential foreign language learning.

Одержано 5.03.2021.

УДК 378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-30

Г.В. ТИМОЩУК,
кандидат педагогічних наук
(м. Харків)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти саморозвитку, подано узагальнені результати щодо характеристик поняття «професійний саморозвиток», зокрема, з метою виявлення тенденцій у його наукових визначеннях використано контент-аналіз як метод кількісного вираження якісних ознак інформації. Встановлено, що найбільша значущість притаманна визначенню поняття «професійний саморозвиток» як безперервного процесу опредметнення сутнісних сил (синтезу інтелекту, почуттів, сили волі, ціннісних орієнтацій та ін.) особистості у професійній діяльності, що є творчою та суспільно корисною з метою самореалізації в обраній професії, досягнення об'єктивно високих результатів відповідно до внутрішніх суб'єктивних норм і критеріїв.

Запропоновано авторське визначення готовності до професійного саморозвитку педагога як *інтегративної характеристики особистості, яка поєднує в собі мотиваційно-ціннісні, когнітивно-інтелектуальні та операційно-діяльнісні детермінанти безперервних якісних змін у професійній діяльності*, що загалом забезпечують досягнення значущих кар'єрних результатів відповідно до вимог сучасності.

На основі узагальнення численних позицій науковців щодо структури готовності до професійного саморозвитку конкретизовано її структурні компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, діяльнісний, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, а також виділено провідні функції – інформаційну, мотиваційну, смислоутворюючу, рефлексивну, комунікативну й нормативну.

Зазначено, що основними механізмами професійного саморозвитку викладача є самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самоорганізація, самоосвіта, саморегуляція, спрямованість на професійно-творчу самореалізацію у педагогічній діяльності та самооцінка.

Підкреслено актуальність формування готовності до професійного саморозвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти як необхідної умови зростання їхнього професіоналізму на етапі динамічних суспільно-трансформаційних процесів.

Ключові слова: саморозвиток, професійний саморозвиток, готовність до професійного саморозвитку, післядипломна освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нові соціальні реалії в Україні, які спрямовані на створення сучасної, привабливої, креативної та конкурентоспроможної системи освіти, визначають орієнтиром якісне доповнення змісту процесів особистісного та професійного саморозвитку педагогічних працівників. Ключові та принципові вимоги до компетентних фахівців наразі визначаються тетрадою «самоусвідомлення–самооцінка–самоорганізація–самоуправління», розуміння якої актуалізує необхідність комплексного розгляду взаємодії особистості та професійного середовища з отримання значущих результатів. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Указі Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки» (2012 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013 р.) наголошується на ідеалі неперервного навчання, зокрема післядипломного, як важливого чинника розбудови високорозвинутої держави, у якому зосередже-

но значний ресурсний потенціал у контексті формування готовності до професійного саморозвитку викладачів. Причому остання категорія поряд із активізацією життєвих сил в умовах невідзначеності й адаптацією до змін (на основі результатів Міжнародного проєкту «The Assessment and Teaching of 21st Century Skills» [7, с. 79]) є компетенцією «людини нового часу».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного саморозвитку та готовності до цього процесу загалом і зокрема педагогічних працівників останніми роками активно обговорюється та є предметом численних наукових досліджень. Так, аналізу та осмисленню психологічних основ саморозвитку особистості присвячено доробки К. Абульханової-Славської, А. Адлера, Г. Балла, Р. Бернса, І. Беха, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Г. Цукерман та ін. У педагогічному контексті зазначене питання розглядають В. Андрєєв, Л. Барановська, Л. Березовська, Ю. Белікова, А. Бистрюкова, І. Грабовець, О. Грошовенко, В. Ільчук, Т. Калугіна, В. Ковальчук, Ю. Курнишев, С. Некрасова, М. Нечепоренко, Г. Топчій, А. Смолюк, С. Соколовська, В. Фрицюк, Р. Цокур, Н. Чорна, Н. Шустова та ін. Зорієнтованість освітньої системи на професійне самовизначення, самоорганізацію, самовиховання, самоактуалізацію, самовдосконалення та професійний саморозвиток в цілому охарактеризовано у працях О. Вербицького, В. Зінченка, М. Корця, В. Краєвського, Н. Кузьминої, О. Матвієнко, Г. Падалки, В. Сиротюка та ін. Окремо слід виділити багатовекторні напрацювання щодо професійного саморозвитку викладачів педагогічних вищих навчальних закладів (І. Авдєєва, Л. Гура, Л. Даниленко, А. Данильєв, Т. Калугіна, М. Лапенко, В. Олійник, Т. Сорочан та ін.).

Разом із тим безліч існуючих наукових праць хоч і свідчить про багатогранність феномена готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, та все ж не вичерпує всю повноту його розуміння.

Тому **метою статті** є аналіз та узагальнення основних наукових підходів щодо сутності, змісту, структурних компонентів готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти та усвідомлення значущості вирішення цього питання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблення проблематики саморозвитку розпочалося досить давно, а саме: у 1920-х р.р. було закладені концептуальні психологічні основи зазначеної категорії, де ключовими визначалися «саморух» і «самозміна» як результат цілеспрямованих змін усередині системи з урахуванням її внутрішніх чинників, а не зовнішніх факторів (С. Рубінштейн). Починаючи з 1970-х р.р. та пройшовши довгий шлях розгляду крізь призму досліджень самовиховання (О. Бодальов), самосвідомості (І. Чеснокова), самодетермінації (В. Асєєв), життєвих стратегій (К. Абульханова-Славська), досягнення індивідуальності (Ю. Орлов), поняття «саморозвиток» поступово стає предметом окремих психолого-педагогічних розвідок. Проте навіть сучасні авторські концепції, присвячені вивченню сутності саморозвитку, є розрізненими, а єдине розуміння цього феномена та його сталі визначення – відсутні.

Узагальнені результати щодо характеристик поняття «саморозвиток» наводить Е. Остапенко:

1) саморозвиток розглядається як саморух (Г. Гегель, І. Шаршов та ін.), процес (К. Вазіна, Н. Лосєва, Т. Тихонова та ін.), механізм (В. Веретенніков, Е. Коваленко та ін.), зміна (Н. Бітянова, Л. Мітіна, Р. Цокур та ін.), технологія (Ю. Лобейко), потреба (М. Бердяєв, Г. Селевко та ін.), здатність і характеристика (Е. Ісаєв, М. Костенко, В. Слободчиков та ін.), діяльність і внутрішня активність (Г. Балл, О. Сухоленова та ін.);

2) поняття саморозвиток особистості існує в поєднанні неусвідомлених форм (імітація, стихійна адаптація, гра) й усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення);

3) у фокусі дослідження знаходиться не тільки особистісний саморозвиток (Н. Калініна, М. Костенко, Г. Селевко, І. Шаршов). Науковці, зокрема (Г. Балл, О. Воронова, Л. Мацепура, Р. Цокур), концентрують увагу на професійних аспектах саморозвитку, що дає можливість виокремити професійний (особистісно-професійний), творчий, творчо-професійний та особистісний саморозвиток;

4) результатом узагальнення, аналізу та контент-аналізу наукових матеріалів із цієї проблеми стає виділення двох основних підходів до розуміння поняття «саморозвиток»: процесуально-організаційного (внутрішній, зовнішній) та психологічного (діяльнісний, трансферно-особистісний (якісно-особистісний, трансферний), потребо-мотиваційний, конгруентний) [5, с. 23–25].

До основних рушіїв саморозвитку можна віднести внутрішні суперечності особистості як суб'єкта діяльності, що виникають між цілями, завданнями та наявними для їх досягнення засобами, між прагненнями та можливостями для їх задоволення, між тенденціями до змін і сформованими стереотипами, між старим і новим у житті людини [2].

Таким чином, саморозвиток слід розглядати у тісному зв'язку з якісним перетворенням власного «Я», розкриттям особистісного потенціалу, збагаченням духовних потреб і культури в цілому. Змістовими детермінантами даного феномена є ціннісні орієнтації, особистісні смисли, самооцінка, мотивація та цілепокладання. Вони визначають вектор і динаміку саморозвитку, рівень індивідуально-особистісних і соціально-психологічних характеристик, при цьому спрямовуючи їх на гармонійне поєднання. Психологічними механізмами саморозвитку є рефлексія, ідентифікація, інтеріоризація та екстеріоризація.

Враховуючи те, що одним із векторів саморозвитку є професійна діяльність як специфічна форма активності особистості, доцільно більш детально розглянути поняття «професійний саморозвиток».

Так, на основі аналізу основних концепцій визначення професійного саморозвитку констатуємо досить широкий діапазон емпіричного матеріалу, що свідчить про багатогранність і системність цього феномена. Виявлені наукові підходи є ґрунтовними й аргументованими, а проблема – в цілому актуальною, значущою та міждисциплінарною.

З метою узагальнення основних категоріальних ознак поняття «професійний саморозвиток» нами було використано контент-аналіз як метод кількісного вираження якісних ознак інформації. Генеральну сукупність, зокрема, склали 25 наукових і найбільш цитованих джерел педагогічного, психологічного та соціологічного спрямування. При цьому перевага надавалася літературі останніх років.

Спираючись на інтерпретацію наведених результатів дослідження (табл. 1), слід зазначити, що найбільша значущість (40%) притаманна характеристиці поняття «професійний саморозвиток» як безперервного процесу опредметнення сутнісних сил (синтезу інтелекту, почуттів, сили волі, ціннісних орієнтацій та ін.) особистості у професійній діяльності, що є творчою та суспільно значущою з метою самореалізації в обраній професії, досягнення об'єктивно-високих результатів відповідно до внутрішніх суб'єктивних норм і критеріїв; найменша (8%) – як процесу підвищення рівня професійної компетентності й розвитку фахово важливих якостей та можливостей представників відповідних професійних груп. Загальною тенденцією є визначення складного, інтегративного, цілісного, діяльнісного та цілеспрямованого характеру феномена, якому також притаманні керуваність, диференційованість, перманентність та обумовленість соціально-економічними, культурними, фаховими та особистісно-орієнтовними факторами.

Таблиця 1

Результати контент-аналізу поняття «професійний саморозвиток»

№	Категорійні ознаки поняття «професійний саморозвиток»	Дослідники	К-сть авторів	%
1	Процес опредметнення сутнісних сил особистості у професійній, творчій та суспільно значущій діяльності з метою самореалізації в обраній професії	М. Вієвська, Є. Єфимова, Т. Калугіна, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Мирюнова, Н. Нікітіна, В. Фрицюк, П. Харченко, Г. Цукерман	10	40
2	Процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроєктування та самовдосконалення з метою досягнення належних результатів у професійній діяльності	Г. Балл, Л. Кулікова, А. Маркова, Е. Остапенко, О. Остапчук, Г. Полоз, О. Пехота, Т. Тихонова	8	32
3	Процес підвищення рівня професійної компетентності й розвитку фахово важливих якостей та можливостей представників відповідних професійних груп	К. Соцький, О. Суворов	2	8
4	Процес становлення, інтеграції та реалізації у професійній діяльності відповідних знань, умінь і навичок, особистісних рис і здібностей	А. Ахмедова, О. Колодницька, С. Кубрак, Л. Мітіна, С. Некрасова	5	20

Особливу увагу у контексті нашого дослідження привертають теорії професійного розвитку. Зокрема, психодинамічна теорія (З. Фрейд) вирішує питання детермінації професійного вибору та задоволеності особистості в професії, виходячи з визнання вирішального впливу на її долю раннього дитячого досвіду. Сценарна теорія (Е. Берн) також пояснює процес вибору професії та професійної поведінки тим сценарієм, який сформувався у ранньому дитинстві. Відповідно до теорії професійного розвитку (Д. С'юпер) індивідуальні професійні переваги та типи кар'єр можна розглядати як спроби людини реалізувати бажану «Я-концепцію». Теорія професійного вибору (Д. Холланд) висуває положення про те, що професійний вибір зумовлений сформованим типом особистості: реалістичним, дослідницьким, артистичним, соціальним, підприємницьким або конвенціальним. Кожен тип – продукт взаємодії культурних і особистісних факторів, включаючи батьків, соціальний клас, фізичне оточення, спадковість. У теорії компромісу з реальністю (Е. Гінзберг) особлива увага звертається на той факт, що вибір професії – це довготривалий процес «проміжних рішень», кожне з яких є важливим, бо надалі обмежує свободу вибору та можливість досягнення нових цілей на компромісній основі [9, с. 101–102].

Вважаючи категорію «готовність» певним показником якісного включення у процес професійного саморозвитку, доцільно перейти до розгляду проблеми готовності до професійного саморозвитку.

Так, це поняття характеризується вченими як:

– інтегрована професійна якість фахівця, що проявляється у мобілізації духовних сутнісних сил особистості, характеризує наявність і певний рівень мотивації, цінностей, знань, умінь, досвіду самотворчої діяльності, забезпечує здійснення та високу ефективність професійного саморозвитку у відповідній діяльності [1, с. 7];

– здатність людини реалізувати на практиці власний суб'єктний досвід у галузі фахового самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності [11, с. 11];

– внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, яке спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, який не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного й професійного зростання [10, с. 11];

– свідома діяльність людини, яка спрямована на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія [8, с. 209].

Таким чином, готовність до професійного саморозвитку здебільшого розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка є відображенням комплексу її когнітивних, психофізіологічних, індивідуально-психологічних особливостей, активно-діяльнісної позиції, потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. При цьому значущими є суб'єктність, предметність, цілеспрямованість, усвідомленість.

Узагальнені результати щодо структури готовності до професійного саморозвитку на основі аналізу дисертаційних досліджень останніх років наведемо в табл. 2.

Таблиця 2

Компоненти готовності до професійного саморозвитку

Автор	Компоненти готовності до професійного саморозвитку				
Т. Калугіна	Когнітивно-діяльнісний	Потребово-мотиваційний	Операційно-діяльнісний	Рефлексивно-ціннісний	Соціально-комунікативний
Ю. Курнишев	Мотиваційно-емоційний	Змістово-операційний	Рефлексивний		
Е. Остапенко	Мотиваційно-цільовий	Особистісно-регулятивний	Професійно-орієнтовний	Пізнавально-операційний	
А. Смолюк	Потребово-мотиваційний	Когнітивно-пізнавальний	Операційно-діяльнісний	Рефлексивно-ціннісний	Соціально-комунікативний
В. Фрицюк	Мотиваційно-ціннісний	Інформаційно-пізнавальний	Організаційно-діяльнісний	Емоційно-вольовий	Рефлексивно-оцінний
Н. Чорна	Мотиваційно-вольовий	Когнітивно-інтелектуальний	Креативно-діяльнісний		

Враховуючи наведені вище результати контент-аналізу поняття «професійний саморозвиток», а також наукові доробки щодо визначення «готовності до професійного саморозвитку», під останньою розуміємо *інтегративну характеристику особистості, яка поєднує в собі мотиваційно-ціннісні, когнітивно-інтелектуальні та операційно-діяльнісні детермінанти безперервних якісних змін у професійній діяльності, що загалом забезпечують досягнення значущих кар'єрних результатів відповідно до вимог сучасності*.

У структурі готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників, спираючись на результати дисертаційних досліджень Т. Калугіної, Ю. Курнишева, Е. Остапенко, А. Смолюка, В. Фрицюк, Н. Чорної (відображені у табл. 2), виділяємо мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний та діяльнісний компоненти.

Основу мотиваційного компонента складають професійні мотиви та установки, професійно-пізнавальний інтерес, здатність до рефлексії, емоційні переживання від соціально-значущих результатів професійної діяльності, переконання у необхідності постійної роботи над особистісними та професійними якостями, ціннісне ставлення до процесу професійного саморозвитку. Належний рівень зазначених показників дозволить уникнути формалізму, утилітарності, консерватизму, конфліктності, що є вкрай негативними на шляху якісних професійно-педагогічних перетворень.

Слідом за А. Сюніною [6], вважаємо, що когнітивно-інтелектуальний компонент є сукупністю знань про закономірності, принципи та бар'єри професійного саморозвитку. Так, до закономірностей досліджуваного процесу слід віднести: рух до визначеної мети, що здійснюється за допомогою ретельно підібраних засобів, способів і прийомів виконання професійних завдань; самоконтроль і відстеження результатів власної поведінки з можливими динамічними змінами способів діяльності; інтеграцію педагогічним досвідом. До принципів професійного саморозвитку – відповідність поставлених меті засобів, які використовуються; самоконтроль дій та вчинків; консолідацію. Бар'єрами можуть стати відсутність відповідної мотивації, а також необхідних знань, умінь і навичок.

Діяльнісний компонент відображає сформованість професійних умінь і навичок, що дозволяють ефективно організовувати процес саморозвитку, прогнозувати можливі досягнення, здійснювати самооцінку, при необхідності коригувати одержані результати, аналізувати та дисемінувати власний педагогічний досвід, раціонально та конструктивно вирішувати поставлені завдання, досягати мети як «Я-професіонал», визначати нові перспективи.

Виділені компоненти є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими і у своїй сукупності створюють єдину складноструктуровану систему.

Сутність готовності до професійного саморозвитку виявляється в інформаційній, мотиваційній, смислоутворюючій, рефлексивній, комунікативній та нормативній функціях.

Основними механізмами професійного саморозвитку викладача є самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самоорганізація, самоосвіта, саморегуляція, спрямованість на професійно-творчу самореалізацію у педагогічній діяльності та самооцінка. Саме вони є ключовими у вирішенні протиріч між об'єктивними та суб'єктивними аспектами професійних реалій. Значущою також є усвідомлена потреба у професійному саморозвитку, що викликана бажанням бути більш успішним, визнаним серед колег і студентів, отримувати задоволення від процесу та результатів власного кар'єрного зростання.

Важливим ресурсом формування готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників є система неперервної освіти, зокрема післядипломної, у межах якої створюються умови для поглиблення, розширення та оновлення професійних знань, обміну актуальною інформацією та педагогічним досвідом з метою побудови траєкторій особистісно-професійного творчого зростання та самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

При цьому доцільно враховувати загальнометодологічні (соціальної детермінованості, системності та комплексності, наступності та перспективності, науковості, прогностичності, культуровідповідності, конкретно історичного підходу) та специфічно педагогічні

(гуманізму, демократизму, іманентності розвитку, вільного розвитку індивідуальності педагога, свободи вибору) принципи функціонування та розвитку системи післядипломної освіти [4, с. 29].

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, сучасний модернізаційний етап в освітній парадигмі вказує на необхідність переосмислення процесуальних особливостей розвитку особистості викладача, зокрема акцентує на принципах «lifelong learning» та «self-development». Українському суспільству наразі необхідні педагогічні працівники, які здатні проєктувати не лише індивідуальний освітній маршрут для кожного студента, а й свій власний з урахуванням соціальних запитів суспільства. У зв'язку з цим проблема професійного саморозвитку стає предметом наукових досліджень дедалі частіше.

Готовність до професійного саморозвитку вчені здебільшого розглядають як *інтегративну характеристику особистості, яка відображає комплекс* мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант досягнення успіху у професійній діяльності. Провідними механізмами цього феномена є самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самоорганізація, самоосвіта, саморегуляція, спрямованість на професійно-творчу самореалізацію; середовищем формування – система неперервної освіти, яка базується на засадах гуманізму та демократизму відповідно до вітчизняних і світових тенденцій, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних перетворень.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є більш ґрунтовний аналіз сутності, особливостей, компонентного складу готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників, розкриття механізмів активізації цієї категорії, визначення та обґрунтування педагогічних умов її формування у системі післядипломної освіти.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Л.А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т вищої освіти НАПН України. К., 2014. 20 с.
2. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография. Балашов: Николаев, 2009. 116 с.
3. Калугіна Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; РДГУ, Рівне, 2019. 381 с.
4. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2003. 34 с.
5. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. НАПН України, Ін-т вищ. освіти. К., 2015. 250 с.
6. Сюнина А.С. Сущность и содержание готовности учителя к саморазвитию в процессе профессиональной деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2018. Вып. 2. С. 99–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhaniya-gotovnosti-uchitelya-k-samorazvitiyu-v-protsesse-professionalnoy-deyatelnosti> (дата звернення: 17.01.2021).
7. Федоров О.Д., Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов. *Вопросы образования*. 2018. № 2. С. 71–90.
8. Фрицюк В.А., Грошовенко О.П. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1 (15). С. 208–213.
9. Фрицюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2017. 532 с.

10. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2004. 20 с.

11. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; ЧГУ. Челябинск, 2011. 18 с.

References

1. Bondarenko, L.A. (2014). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness of the future music teacher for professional self-development in the process of instrumental and performance training. Abstract of kand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

2. Vlasova, E.A. (2009). *Professionalnoe samorazvitie budushchikh sotsialnykh pedagogov* [Professional self-development of future social educators]. Balashov, Nikolaev Publ., 116 p. (In Russian).

3. Kalugina, T.V. (2019). *Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv inozemnykh mov u naukovu-metodychnii roboti koledzhu*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of professional self-development of foreign language teachers in scientific and methodical work of the college. Cand. ped. sci. diss.]. Rivne, 381 p. (In Ukrainian).

4. Kuzminskyi, A.I. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady pisiadiplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini*. Avtoref. diss. d-ra ped. nauk [Theoretical and methodological principles of postgraduate pedagogical education in Ukraine. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 3 p. (In Ukrainian).

5. Ostapenko, E.O. (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness of future economists for professional self-development. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 250 p. (In Ukrainian).

6. Siunina A.S. (2018). *Suschnost i sodержanie hotovnosti uchitelia k samorazvitiu v protsesse professionalnoi deiatelnosti* [The essence and content of the teacher's readiness for self-development in the process of professional activity]. *Kazanskii pedahohicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal]. Kazan, no. 2, pp. 99-102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhaniya-gotovnosti-uchitelya-k-samorazvitiyu-v-protsesse-professionalnoy-deyatelnosti> (Accessed 17 January 2021). (In Russian).

7. Fedorov, O.D., Zhuravleva, O.N. & Poliakova, T.N. (2018). *Obrazovatelnye strategii proektirovaniia dopolnitelnykh professionalnykh programm dlia pedagogov: vybor prioritov* [Educational strategies for designing additional professional programs for teachers: choosing priorities]. *Voprosy obrazovaniia* [Education issues]. Moscow, no. 2, pp. 71-90. (In Russian).

8. Frytsiuk, V.A. & Hroshovenko, O.P. (2018). *Profesiinyi samorozvytok maibutnikh pedahohiv: kompetentnisnyi pidkhid* [Professional self-development of prospective teachers': a competency approach]. *Visnik Universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipro, no. 1 (15), pp. 208-213. (In Ukrainian).

9. Frytsiuk, V.A. (2017). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku*. Diss. dr. ped. nauk [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers for continuous professional self-development. Doc. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 532 p. (In Ukrainian).

10. Kharchenko, P.V. (2004). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku u maibutnoho pedahoha muzykanta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness for professional self-development in the future music teacher. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

11. Chursina, A.S. (2011). *Formirovanie hotovnosti k professionalnomu samorazvitiu u studentov vuza v protsesse izucheniiia psykholoho-pedahohicheskikh distsiplin*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness for professional self-development in university students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Cheliabinsk, 18 p. (In Russian).

THEORETICAL BASIS OF READINESS OF TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

Tymoschuk Hanna Vasilivna, Candidate of Sciences (Pedagogy), Kharkiv.

E-mail: timoshchukann@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-1697-4868

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-30

Key words: self-development, professional self-development, readiness for professional self-development, postgraduate education.

The article considers the theoretical aspects of self-development, presents generalized results on the characteristics of the concept of "professional self-development", in particular, in order to identify trends in its scientific definitions, uses content analysis as a method of quantifying qualitative features of information. It is established that the greatest significance is inherent in the definition of "professional self-development" as a continuous process of objectification of essential forces (synthesis of intellect, feelings, willpower, value orientations, etc.) of the individual in professional activity that is creative and socially useful for self-realization in the chosen profession, achieving objectively high results in accordance with internal subjective norms and criteria.

The readiness of a teacher for professional self-development is considered by the author as an integrative characteristic of personality which combines motivational-value, cognitive-intellectual and operational-activity determinants of continuous qualitative changes in professional activity which generally ensure significant career results in accordance with modern requirements.

The basis for readiness of a teacher for professional self-development is regarded as a specific system of indices of the formation of attainments, skills and qualities necessary for further efficient self-development of a teacher.

Based on the study and analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature. the structure of the readiness of a teacher for professional self-development is determined. Motivational, cognitive-intellectual and activity components are specified. They are interconnected and complementary which should be given attention to in the scientific and methodological work. The leading functions of the readiness of a teacher for professional self-development (informational, motivational, meaningful, reflective, communicative, and normative) are identified.

It is noted that the main mechanisms of the readiness of a teacher for professional self-development are self-knowledge, self-determination, self-identification, self-organization, self-education, self-regulation, focus on professional and creative self-realization in the pedagogical activity, and self-assessment. It is determined that professional self-development of teachers is their conscious self-knowledge and self-design activity in scientific-methodological work. The urgency of forming readiness of teachers for professional self-development in the system of postgraduate education as a necessary condition for the growth of their professionalism at the stage of dynamic social and transformational processes is emphasized.

Одержано 26.01.2021.

УДК 378.147:577.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-31

В.І. ФЕДІВ,

*доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

О.І. ОЛАР,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

Т.В. БІРЮКОВА,

*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

О.Ю. МИКИТЮК,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

В.В. КУЛЬЧИНСЬКИЙ,

*кандидат фізико-математичних наук,
асистент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕДИЧНА ТА БІОЛОГІЧНА ФІЗИКА»

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної освіти – підвищення рівня підготовки сучасного медичного фахівця. У статті висвітлено питання використання навчальних кейсів на практичних заняттях з дисципліни природничого циклу «Медична та біологічна фізика» для студентів першого року навчання з напрямку підготовки «Медицина». Авторами подано загальну структуру кейсу, яку використано для розгляду більшості тем практичних занять. У ході педагогічного дослідження – практичної апробації кейсів та опитування студентів – виявлено, що студенти охоче працюють у команді, часто вдаються до поглибленого пошуку інформації, щоб ефектніше виглядати в ролі лікаря, що в майбутньому дозволяє їм брати участь у конференціях, представляючи наукові огляди; охоче випробовують модель прийняття рішення, яку зможуть використати у реальному житті; отримують впевненість, що отримані знання дозволять їм швидше зорієнтуватися в клінічних випадках, які розглядатимуться в майбутньому. Такі методики допомагають студентам також легше перейти від методик, які використовуються у середній освіті до професійно орієнтованих методик навчання. У статті наведено дані результатів опитування щодо ефективності використання кейс-методу та його сприйняття студентами. Результати дослідження дозволяють авторам зробити висновок, що до розгляду можливого клінічного випадку в рамках вивчення клінічних дисциплін на старших курсах студент-медик підходить, опанувавши на достатньому рівні професійні компетенції в рамках вивчення фундаментальних дисциплін, до переліку яких входить «Медична та біологічна фізика». Також слід зазна-

чити, що використання кейс-методу на заняттях сприяє кращому формуванню основних професійних компетентностей, підвищує рівень мотивації при вивченні курсу медичної та біологічної фізики, формує необхідність постійного саморозвитку, що в подальшому є запорукою безперервного професійного самовдосконалення.

Ключові слова: кейс-метод, медична та біологічна фізика, студент.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Специфіка медичної освіти завжди була спрямована на вирішення комплексних проблем охорони здоров'я. Медична та біологічна фізика є однією з важливих складових у комплексі фундаментальної підготовки майбутнього медика. Зокрема, вона готує студента-медика до пошуку причинно-наслідкових зв'язків у його професійній діяльності і в рамках міжпредметної інтеграції закладає базис для вивчення таких дисциплін, як нормальна фізіологія, біохімія, мікробіологія, гігієна, отоларингологія, офтальмологія, пропедевтика внутрішніх захворювань, променева діагностика та терапія, онкологія та ін. Навчальна програма дисципліни визначає рівень майбутніх загальних та частково фахових компетентностей студента-медика і має чітко виражений професійно орієнтований нахил.

Для формування клінічного мислення у студентів медичних вузів доцільним є застосування методу проблемно-орієнтованого навчання, який зарекомендував себе ефективним інструментом мотивованого вивчення студентами фундаментальних дисциплін. Цей метод у порівнянні з традиційним, який базується на передаванні інформації, запам'ятовуванні знань та їх перевірці, пропонує інший погляд на роль педагога та студента в організації навчального процесу. Студенти сприймають пояснення викладача в умовах проблемної ситуації, з різним ступенем самостійності аналізують формулювання проблем і досягають їх вирішення шляхом висунування пропозицій, гіпотез, їх обґрунтування і доведення шляхом перевірки правильності рішень. У [4, с. 92] розглядається класифікація методів навчання за рівнем самостійної розумової діяльності, яка включає три категорії методів – проблемний, частково-пошуковий та дослідницький. У цілому проблемно орієнтоване навчання побудовано на таких методологічних принципах: студенти самі формулюють питання, потрібні для вивчення проблемної ситуації (кейса), і знаходять відповіді на ці питання [6, с. 186].

Для кількісної оцінки ефективності використання цього методу доцільне проведення опитування (анкетування) студентів. Цільовою спрямованістю запропонованої методики оцінювання є отримання системної оцінки якості освітніх послуг на підставі аналізу потреб і досягнень студентів, які опановують навчальну дисципліну, що є інструментом підвищення привабливості та затребуваності знань навчальної дисципліни у вирішенні комплексних медичних завдань.

Результати таких опитувань дозволяють визначити рівень опанування навчального матеріалу дисципліни, виділити суб'єктивну оцінку ролі дисципліни у вирішенні комплексних проблем охорони здоров'я, виявити проблеми при засвоєнні навчального матеріалу дисципліни тощо.

Одне з головних завдань оцінки ефективності використання цього методу – підвищення якості знань та навичок студентів шляхом розроблення нових та вдосконалення існуючих засобів проблемно орієнтованого навчання.

При оцінюванні даних зазначених опитувань слід мати на увазі, що відповіді студентів мають суб'єктивний характер і значною мірою залежать від вхідного рівня знань та когнітивних здібностей студентів.

Такі анкетування доцільно здійснювати при обов'язковому дотриманні вимог репрезентативності зібраних даних, тобто здійснювати формування вибірки таким чином, щоб отримані результати можна було вважати такими, що є характерним для студентів I курсу медичного університету спеціальності «Медицина».

При проведенні анкетування слід дотримуватись таких принципів:

- анонімність опитувачів;
- запитання мають розкривати зміст питання, що потребує вивчення;
- запитання повинні зацікавити опитувача;
- запитання мають містити оцінки процесу опитувачем і т. ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із комплексних методів навчання в структурі проблемно орієнтованого навчання є кейс-метод. Метод створює відчуття реальності ситуацій, які розглядаються, і, відповідно, стимулює глибоке занурення студента в процес аналізу і взаємодії з колегами, а також підвищує результативність засвоєння матеріалу [1, с. 247]. Метод також суттєво підвищує практичну цінність отриманих студентами знань [13, р. 38]. Такі висновки отримали дослідники методу в різних галузях знань за увесь період з моменту його запровадження.

Кейс-метод у його сучасному вигляді було вперше застосовано при викладанні управлінських дисциплін у Гарварді, а Ленгделл по праву вважається піонером у запровадженні методу [12]. У подальшому метод набув широкого використання не тільки при вивченні медицини та юриспруденції, а й математики, педагогіки та інших наук (Дж. Маанен, Л. Бреслов, Дж. Ерскін, К. Херрид, В. Ноймс, Р. Принг, А. Уотсон та ін.) [9, с. 4; 10, с. 215]. На цей момент у Гарварді існує три школи: права, медична та бізнесу, які постійно перебувають у пошуку і розглядають альтернативні шляхи розвитку.

В Європейській освіті найвідомішою із застосування кейс-методу стала Манчестерська школа бізнесу, яка взяла до уваги основні ідеї Гарварда на початку ХХ ст., але пішла власним шляхом розвитку. Для Манчестерської школи характерне те, що опис ситуації більш короткий, а рішення принципово відкрите і виробляється в ході групових дискусій. Поширення кейс-методу спонукало вчених до розробки теоретичних засад його використання. Значний внесок у розроблення теоретичних засад використання кейс-методу в навчальному процесі ЗВО зроблено як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: Г. Багієвим, О. Сидоренком, О. Смоляниною, Ю. Сурміним, В. Чубою, П. Шереметом, які розглядають кейси як метод навчання, форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, дидактичну технологію, що застосовується в процесі фахової підготовки [7, с. 153; 8, с. 200; 9, с. 3; 11, с. 57].

Правильно створена структура «кейсів» при вивченні фундаментальних наук досить швидко дозволяє отримати не тільки впевненість у необхідності засвоєння знань, а й постійне їх використання відповідно до клінічних ситуацій, які розглядатимуться при вивченні клінічних дисциплін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Застосування кейс-методів знаходить широкий відгук при вивченні різних дисциплін, але не до кінця досліджено ефективність використання зазначеного методу при викладанні дисциплін природничого циклу в медичних закладах вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Показати результативність навчальних кейсів, що використовуються на практичних заняттях дисципліни природничого циклу «Медична та біологічна фізика» для студентів першого року навчання з напрямку підготовки «Медицина».

Виклад основного матеріалу дослідження. Кейси, в основному, готуються у вигляді комплексу матеріалів, які включають: 1) відомості про наявність проблеми, ситуації, явища; опис меж певного явища (так званий вступний кейс); 2) обсяг знань із запропонованої теми (проблеми), викладений з певним ступенем деталізації (інформаційний кейс); 3) матеріали, що виробляють вміння аналізувати середовище в умовах невизначеності і розв'язувати комплексні проблеми з прихованими чинниками (стратегічний кейс); 4) результати аналізу деякої ситуації, які подаються у формі викладу, аналогічний груповим або індивідуальним проектам (дослідницький кейс); 5) матеріали, які спрямовані на повніше освоєння вже використаних раніше інструментів і навичок та їх закріплення (тренінговий кейс) [1, с. 51].

При розробленні кейсів колектив кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Буковинського державного медичного університету намагався максимально наблизити структуру кейсів до вищенаведеного переліку.

Кейс, створений для вивчення курсу медичної та біологічної фізики, враховуючи його специфіку, може містити такі види питань професійно орієнтованого характеру: 1) прояви фізичних явищ і процесів в організмі людини та можливість їх дослідження; 2) основні методи визначення фізичних величин у медичній практиці; 3) принципи функціонування приладів у діагностичній та лікувальній практиці; 4) наслідки взаємодії фізичних чинників з біологічними середовищами; 5) профілактика несприятливого впливу зовнішніх фізичних чинників на людський організм та протидія професійним захворюванням [2, с. 130].

Учасники освітнього процесу повинні зі всієї інформації, наявної у кейсі, вибрати саме ту, яка дозволить знайти рішення у наближеній до реальності ситуації.

Нами було апробовано модель, запропонована у [2, с. 134]. Структурно кейс містить *змістовий, процесуальний, діагностико-оціночний* блоки.

Сукупність навчальної інформації, яка власне і складає *змістовий* блок кейсу, подається студентам у вигляді навчальних ресурсів «Конспект», «Робочий зошит» та ін. (відеолекції, віртуальний експеримент, презентації, таблиці) на платформі MOODLE, до якої студенти мають безперервний доступ. При цьому залежно від на-пряму підготовки студента-медика в структурі кейсу передбачено варіативний компонент, який віддзеркалює специфіку медичного профілю (наприклад, медицина, стоматологія і т. ін.).

Для кращого структурування інформації і відображення її в інтегрованому вигляді використовуються блок-схеми. Це дозволяє студенту бачити навчальний об'єм у цілому, а не як розрізнені параграфи і створює розгорнутий комплекс знань щодо використання того чи іншого фізичного чинника в медицині.

Процесуальний блок кейсу містить кілька етапів.

I. Формування цілісності знань через формулювання запитань.

II. Формування цілісності знань через аналіз поставлених задач та вироблення самостійного рішення.

III. Формування цілісності знань через аналіз явищ, які спостерігаються, та пояснення отриманих результатів.

IV. Формування цілісності знань через аналіз ситуаційних задач.

Часто студентам пропонується зіграти роль пацієнта і лікаря відповідного профілю з можливістю задати запитання та отримати відповіді обох сторін. Оцінюється не тільки якість відповідей, а й запитань. Розглядаються ситуації, які цілком можливі в реальному житті і які можуть бути вирішені студентом першого року навчання на базі отриманих знань у комплексі формування загальних і частково спеціальних компетентностей майбутнього медика.

У цілому процесуальний блок кейсу інформаційно збагачує зміст теми, готує підґрунтя для інтеграції у блок клінічних дисциплін і стимулює розширення переліку запитань і довгострокове збереження отриманих знань. Студенти навчаються самостійно, а вже під час групового заняття визначають разом пріоритети щодо ряду навчальних завдань. Викладач виступає як модератор, а також допомагає студентам, якщо виникають проблеми при обговоренні та розв'язуванні кейсу.

Оціночно-діагностичний блок кейсу здійснюється у вигляді тестового контролю (об'єктивний контроль) з урахуванням активності студента у процесуальному блоці (суб'єктивний контроль).

Світовою практикою в галузі освіти доведено, що реалізація навчальних технологій сьогодення неможлива без процедури тестування, оскільки тестування є найбільш ефективною формою створення оперативного та надійного зворотного зв'язку в організації та управлінні навчальним процесом; дає можливість об'єктивно оцінити рівень знань, вмінь, навичок та максимально зменшити фактор суб'єктивності; організувати самостійну роботу студентів тощо.

Кількість варіантів тестового контролю відповідає кількості студентів у групі. Визначальним є не кількість завдань, а їх характер (особливості) та призначення тесту. Тест має адекватно відображати ті знання та здатності, які перевіряються. Навіть при довжині тесту 10 завдань, точність оцінок надійності тесту є досить великою [3, с. 150].

Студентам запропоновано різноманітні різнорівневі діагностичні тестові завдання закритої форми (інструмент оцінювання, який виявляє рівень успішності самостійного опанування теми), які дають можливість виявити в тому числі помилки, характерні для групи. Завдання в тесті розташовуються в порядку складності, що робить тест менш монотонним.

Запорукою успішного складання поточного тестового контролю є вивчення та аналіз навчальних матеріалів.

Активність викладача під час розгляду кейсу можна подати таким чином (табл. 1):

Таблиця 1

Активність викладача під час розгляду кейсу

Вид діяльності викладача	Функції викладача	Вид активності викладача
Уточнення невідомої термінології	Переконалися, що проблема зрозуміла всім членам групи	За необхідності короткі пояснення термінів та концепцій
Визначення явищ і подій, які будуть обговорюватися	Визначення явищ, наявних у різних задачах	За необхідності підтримка правильного формулювання задачі і коротке узагальнення
Аналіз проблеми	Активізація початкових знань	Контроль за дотриманням границь теми
Систематизація висловлених ідей, пояснення явищ	Опрацювання структури знань членів групи. Встановлення прогалин у знаннях, суперечливих ідей, тощо. Визначення помилок	Формулювання питань, які зондують мислення студентів
Формулювання навчальних цілей	Контроль навчання	Контроль досягнення поставлених цілей. Розширення навчальних цілей та стимулювання студентів до поглибленого вивчення матеріалу
Подання додаткової інформації (монографії, статті у періодичних виданнях, відеопродукція, комп'ютерні програми тощо)	Розширення, структурування та вдосконалення бази знань. Пояснення важких для розуміння понять і явищ	Звернення до якісних ресурсів
Синтез інформації. Обговорення висновків, відокремлення основних та другорядних питань, структурування знань. Застосування здобутих знань до оригінальних явищ/подій (проблеми), щоб перевірити, чи студент здатний зрозуміти / вирішити проблему	Оцінка видів діяльності	Резюме. Стимулювання членів групи до роздумів про перебіг їх навчальних процесів

Багаторічний досвід роботи з вітчизняними студентами та студентами з Індії, Гани, Нігерії, Єгипту, Тунісу, Йорданії, Малайзії та інших країн не виявив суттєвих відмінностей у рівні базової підготовки студента-медика 1 року навчання, який щойно приступив до вивчення природничих дисциплін у медичному закладі вищої освіти.

Для кількісного визначення ефективності та значущості цього підходу та його сприйняття студентами як елемента природничої підготовки студента-медика на першому році навчання та формування у нього загальних професійних компетентностей було розроблено анкету, у якій студенти мали зробити помітки «згоден», «не згоден», «важко відповісти». Нижче частково наведено перелік тверджень, які було запропоновано студентам:

– Фізика належить до кола дисциплін, які мотивовано вивчалися для вступу в медичний університет. Цей предмет мені подобається, я розумію його.

– Форма і методика проведення заняття з дисципліни «Медична та біологічна фізика» суттєво відрізняється від занять комплексу природничих дисциплін.

– Наданий для підготовки до занять комплекс матеріалів достатній для всебічного розгляду конкретних ситуацій.

– Мені потрібні додаткові джерела інформації при підготовці до занять.

– Структурування інформації дозволяє мені оцінити тему в комплексі та скоротити час на підготовку до заняття.

- Важко дізнатися і оцінити обсяг роботи при підготовці до заняття.
- Курс надто перевантажений і важкий для розуміння.
- Викладачі курсу докладають значних зусиль для розуміння проблем у роботі студентів.
- Курс дозволив виявити в собі аналітичні здібності.
- Студент має можливість вибору типу індивідуальної роботи.
- Викладачі курсу приділяють велику увагу індивідуальній роботі студента.
- Зворотний зв'язок з викладачем достатній для отримання консультації за умови виникнення питань при підготовці до заняття.
- Зворотний зв'язок із викладачем зводиться лише до оцінювання теми.
- Викладач зрозуміло пояснює складні елементи курсу.
- Цей курс допоміг мені відчувати себе членом команди.
- Цей курс спонукав мене до розширення переліку моїх академічних інтересів.
- Цей курс допоміг мені розвинути навички розв'язування професійних задач і це стане корисним у майбутньому.
- Цей курс допоміг мені розвинути навички самоосвіти, що стане корисним у майбутній професійній діяльності.
- Цей курс допоміг мені замислитись або зробити вибір на користь напряму, який я оберу для поглибленого вивчення в майбутньому.
- Цей курс побудований таким чином, щоб бути максимально корисним для студентів.
- Цей курс відображає сучасний стан медичної діагностики та лікування.
- Я задоволений якістю викладання та оснащення навчальними та навчально-методичними матеріалами курсу.

В опитуванні взяли участь 153 студенти I курсу 2019/2020 навчального року з різних груп, які вивчали дисципліну «Медична та біологічна фізика» та мали можливість порівняти ефект занять, що відбуваються за традиційно схемою та із застосуванням кейсу. Зазначимо, що на початку першого місяця свого навчання приблизно 90 % всіх студентів відповіли, що вважать фізику складним і незрозумілим предметом і приблизно такий же відсоток практично не бачать, як отримані знання з цього напряму можна використати у медицині.

У комплексі запитань щодо значущості методу навчання із застосуванням кейсу при вивченні біофізики, 74% студентів загалом сприймають його позитивно після засвоєння 3/4 навчального матеріалу. Використання методу дозволяє легше зрозуміти елементи курсу у порівнянні з іншими методами, які використовуються при вивченні інших дисциплін природничого профілю.

Деякі результати опитування після засвоєння 3/4 навчального матеріалу можна подати таким чином (табл. 2):

Таблиця 2

Результати опитування

Твердження опитування	% респондентів, які дали позитивну оцінку
Курс відображає сучасний стан медичної діагностики та лікування	93
Запропонований «пакет» для підготовки до заняття цілком достатній для розгляду конкретних ситуацій, які можуть виникати в реальному житті	85
Комплекс знань, який подається в курсі дисципліни розширив академічні інтереси та стане корисним у майбутньому	80
Курс дозволив виявити в собі аналітичні здібності	10
Курс спонукав зробити вибір на користь напряму, який обирається для поглибленого вивчення в майбутньому	5

Бажання щодо поглибленого вивчення деяких напрямів студентами проявилось у різних видах діяльності: участь у роботі студентського наукового гуртка, участь у конференціях і конгресах студентів, виконання індивідуальної роботи, участь у проведенні різноманітних за тематикою круглих столів.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Проблемне навчання в цілому і кейс-метод зокрема – ефективний тактичний педагогічний інструмент, який відіграє стратегічну роль у підготовці компетентного фахівця і адекватно сприймається у студентському середовищі. Студенти охоче працюють у команді, часто вдаються до поглибленого пошуку інформації, що в майбутньому дозволяє їм брати участь у конференціях, подаючи наукові огляди. Такі методики допомагають студентам також легше перейти від методик, які використовуються у середній освіті, до професійно орієнтованих методик навчання. В майбутньому слід ширше застосовувати вищезазначені методи на практичних заняттях для підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Для цього в подальших дослідженнях ефективності застосування зазначених методів необхідно вивчити вплив отриманих знань з «Медичної та біологічної фізики» на опанування теоретичних та практичних навичок на старших курсах медуніверситету, а також дослідити потребу здобувачів освіти в необхідності створення додаткових курсів з детальним і більш глибоким вивченням дисципліни для пошуку причинно-наслідкових зв'язків при опануванні фахових компетентностей лікаря.

Список використаної літератури

1. Абілдина А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании. *Педагогическая наука и практика. Теория и технология образования*. 2019. №3(25). С. 50–52.
2. Десненко С.И., Бирюкова А.Н. Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности как основа реализации профессионально ориентированного обучения физике в медицинском вузе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методики обучения*. 2012. № 6. С. 129–136.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. К.: ПАН Лтд., 1994, 283 с.
4. Луценко Г.В., Козуля Л.В. Аналіз особливостей впровадження проблемно-орієнтованого навчання у системі вищої освіти України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 138. С. 91–95.
5. Остапенко Т.М. Методика викладання як основна ланка дидактики і навчальний предмет. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. № 2(16). С. 246–251.
6. Семигіна Т.В. Громадянська освіта та методика викладання політичних дисциплін, *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін*. 2014. №15. С. 184–189.
7. Сурмін Ю. Кінець епохи «старанних відмінників». Кейс-метод як засіб якісного оновлення української освіти. *Синергія*. 2001. №2–3. С. 27–33.
8. Сурмін Ю. и др. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. К.: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
9. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2011. 22 с.
10. Шевченко О.П. Навчальний потенціал кейс-методу. *Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2009. № 4. С. 214–218.
11. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О. І. Сидоренка; 2-ге вид. К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.
12. Garvin David A. Making the Case. *Harvard Magazine*, September-October, 2003. URL: <http://harvardmagazine.com> (дата звернення 30.01.2021)
13. Loyens M.M., Jones S.H., Mikkers J., T.van Gog Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*. 2015. Vol. 38. pp. 34–42. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475215000201> (дата звернення 03.05.2021)

References

1. Abildina, A.S. (2019). *Keis-tehnologiya kak odin iz innovatsionnykh metodov v obrazovanii* [Case technology as one of the innovative methods in education]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika. Teoriya i tekhnologiya obrazovaniya* [Pedagogical Science and Practice. Theory and technology of education], no. 3 (25), pp. 50-52. (In Russian).
2. Desnenko, S.I. & Biriukova, A.N. (2012). *Formirovaniye u studentov-medikov umeniy reshat zadachi professionalnoy deyatelnosti kak osnova realizatsii professionalno orientirovannogo obucheniya fizike v meditsinskom vuze* [Formation of the skills of medical students to solve the problems of professional activity as the basis for the implementation of professionally oriented teaching of physics in a medical university]. *Uchenye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta. Professionalnoye obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya* [Scientific notes of the Trans-Baikal State University. Professional education, theory and teaching methods], no. 6, pp. 129-136. (In Russian).
3. Klain, P. (1994). *Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov. Vvedenie v psikhometricheskoye proyektirovaniye* [Test Design Reference Guide. An introduction to psychometric design]. Kiev, PAN Ltd Publ., 283 p. (In Russian).
4. Lutsenko, H.V. & Kozulia, L.V. (2016). *Analiz osoblyvostey vprovadzhennya problemno-orientovanoho navchannya u systemi vyshchoy osvity Ukrainy* [Analysis of the peculiarities of problem-based learning implementation in Ukrainian higher education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho universytetu. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences], no. 138, pp. 91-95. (In Ukrainian).
5. Ostapenko, T.M. (2018). *Metodyka vykladannya yak osnovna lanka dydaktyky i navchalnyi predmet* [Teaching methods as the main link of didactics and the subject]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobeliya. Pedagogika i psykholohiya. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2 (16), pp. 246-251. (In Ukrainian).
6. Semyhina, T.V. (2014). *Hromadianska osvita ta metodyka vykladannya politychnykh dystsyplin* [Usage of problem-based learning in applied political academic courses]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Politychni nauky ta metodyka vykladannya politychnykh dystsyplin* [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Political sciences and methods of teaching socio-political disciplines], no. 15, pp. 184-189. (In Ukrainian).
7. Surmin, Yu. (2001). *Kinets epokhy 'starannykh vidminnykiv'. Keis-metod yak zasib yakisnoho onovlennia ukrainskoy osvity* [The end of the era of 'diligent excellence'. Case method as a means of qualitative renewal of Ukrainian education]. *Synerhiya* [Synergy], no. 2-3, pp. 27-33. (In Ukrainian).
8. Surmin, Yu. & ect. (2002). *Situatsionnyi analiz, ili Anatomiya keis-metoda* [Situational Analysis, or Anatomy of a Case Method]. Kiev, Tsentr innovatsii i rozvitiia, 286 p. (In Russian).
9. Shevchenko, O.P. (2011). *Pedagogichni umovy vykorystannia keis-metodu v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of using the case method in the process of studying humanities in higher technical educational institutions. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 22 p. (In Ukrainian).
10. Shevchenko, O.P. (2009). *Navchalnyi potentsial keis-metodu* [Learning potential of the case method]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedagogichnoho universytetu. Pedagogichni nauky* [Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences]. Berdiansk, BDPU Publ., no. 4, pp. 214-218. (In Ukrainian).
11. Sheremeta, P.M. & Kanishchenko, L.H. In O.I. Sydorenko (Ed.). (1999). *Keis-metod: z dosvidu vykladannya v ukrainskii biznes-shkoli* [Case method: from the experience of teaching in the Ukrainian business school]. Kyiv, Tsentr innovatsii ta rozvytku Publ., 80 p. (In Ukrainian).

12. Garvin David A. (2003). Making the Case. Harvard Magazine. URL: <http://harvardmagazine.com> (Accessed 30 January 2021).

13. Loyens, M.M., Jones, S.H., Mikkers, J., T. van Gog (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. Learning and Instruction, vol. 38, pp. 34-42. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475215000201> (Accessed 03 May 2021).

USE OF THE CASE METHOD DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE "MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS"

Volodymyr Fediv, Doctor of Sciences, Professor, Head of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University

E-mail: vfediv@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-5033-1356

Olena Olar, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University

E-mail: elena.olar@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-2467-6932

Tetiana Biriukova, PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University

E-mail: tanokbir@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-4112-7246

Orusia Mykytiuk, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University

E-mail: orusia2@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-8514-7092

Victor Kulchynskyj, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Assistant of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, Bukovinian State Medical University

E-mail: victorkulchynsky@gmail.com

ORCID iD 0000-0002-9603-5595

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-31

Key words: case method, medical and biological physics, student.

The article is devoted to the important issues of modern education and increasing the level of modern medical professionals' training. The article covers the use of educational cases for practical classes in the discipline «Medical and Biological Physics» in natural sciences cycle for students of the first year of study in specialty «Medicine». The authors present the general structure of the case, which is used to consider most of the topics in practical classes. Pedagogical research (case studies and student interviews) found that students are willing to work in a team, often resorting to in-depth search for information to look more effective as a doctor, which in the future allows them to participate in conferences by presenting scientific reviews; willing to test a decision-making model that can be used in real life; gain confidence that the acquired knowledge will allow them to orientate themselves quickly in clinical cases that will be considered in the future. Such techniques also help students to move easily from the techniques used in secondary education to professional oriented teaching methods. The article presents the results of the survey on the effectiveness of the use of the case method and its perception by students. The results of the study allow the authors to conclude that the consideration of a possible clinical case in the study of clinical disciplines in senior years allows medical students to master a sufficient level of professional competencies in the study of fundamental disciplines, including «Medical and Biological Physics».

The case designed to study the course of medical and biological physics, given its specifics, may contain the following types of questions of a professionally oriented nature: 1) manifestations of physical phenomena and processes in the human body and the possibility of their study; 2) basic methods of determining physical quantities in medical practice; 3) principles of functioning of devices in diagnostic and medical practice; 4) the consequences of the interaction of physical factors with biological environments; 5) prevention of adverse effects of external physical factors on the human body and counteraction to occupational diseases.

Problem-based learning in general and the case method in particular is a good tactical pedagogical tool that plays a strategic role in the training of a competent specialist and is adequately perceived in the student environment. Students are willing to work on cases to become more effective in the role of a doctor, which in the future allows them to participate in conferences by presenting scientific reviews. Such techniques also help students to move easily from the techniques used in secondary education to professional oriented teaching methods.

Одержано 11.02.2021.

УДК 378.147:81'1

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-32

В.В. ЩЕРБИЦЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

І.І. ПИСЬМЕННА,

*старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО: ДОСВІД РОБОТИ

Розглянуто проблему дистанційного навчання в Україні. Практика підготовки студентів у ЗВО України свідчить про те, що використання традиційних форм навчання не забезпечує достатнього рівня володіння іноземною мовою. Тому треба шукати і використовувати нові підходи до вивчення іноземної мови. Перехід на дистанційне навчання у ЗВО, зумовлений пандемією, став неочікуваним та серйозним випробуванням як для викладачів, так і для студентів. Ось чому проблема впровадження дистанційного навчання у ЗВО така важлива та актуальна, особливо в процесі вивчення іноземних мов. Вона продиктована новими соціальними запитами, що висувуються до ЗВО. Звернуто увагу на те, що дистанційне навчання вже давно цікавить вчених. У ХХІ ст., з появою комп'ютерів та інтернету, поширення дистанційного навчання набуває величезних масштабів. Виконано короткий аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. Наведено визначення поняття «дистанційне навчання». Звернуто увагу на те, що розрізняють два поняття «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта». Поняття «дистанційна освіта» значно ширше за поняття «дистанційне навчання», хоча їх часто використовують як синоніми. Зазначається, що існують два типи дистанційного навчання: традиційне і електронне навчання (навчання за допомогою інтернету та засобів мультимедіа). Поширення е-навчання призвело до появи нового напрямку – змішаного навчання. Підкреслюється, що майбутнє за змішаним навчанням, яке буде збільшувати чи зменшувати офлайн та онлайн компоненти залежно від можливостей та потреб студентів. Розглядаються недоліки і переваги дистанційного навчання. Підкреслюється, що дистанційне навчання можна використовувати при вивченні іноземних мов на будь-якому рівні. Звернуто увагу на те, що ефективність дистанційного навчання іноземних мов залежить від якості методичного забезпечення кожного онлайн-заняття. Підкреслюється, що розроблення електронних підручників є одним з провідних напрямів ЗВО, які запровадили дистанційне навчання. Пропонуються різні види робіт, які можна використовувати при дистанційному навчанні іноземних мов. Наведено приклади різноманітних інтерактивних ігор, які використовуються в процесі викладання іноземних мов. Наголошується, що перспективи подальших досліджень – у більш активному впровадженні е-дистанційного навчання у навчальний процес, особливо під час вивчення іноземних мов.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, електронне навчання, змішане навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Перехід на дистанційне навчання у ЗВО, зумовлений пандемією, став неочікуваним та доволі серйозним випробуванням як для викладачів, так і студентів. Тому питання розвитку дистанційної освіти набуло неабиякої актуальності. І хоча дистанційне навчання не є заміною очного та

ніколи не планувалось на довгострокову перспективу, воно може стати ефективним інструментом не тільки під час карантину, а й у подальшій системній роботі зі студентами, особливо в процесі вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея дистанційного навчання вже давно цікавить вчених. Ще наприкінці XVIII ст. в Європі з появою поштового зв'язку виникло так зване «кореспондентське навчання». Роком народження дистанційного навчання можна вважати 1840, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії. А у 1856 р. Чарльз Тюссе та Густав Лангеншейдт розпочали викладання мови заочною формою у Німеччині.

У XXI ст. з появою комп'ютерів та інтернету поширення дистанційного навчання набуває величезних масштабів. В Україні датою офіційного початку запровадження дистанційного навчання можна вважати 21 січня 2004 р., коли наказом № 40 Міністерства освіти і науки України було затверджено «Положення про дистанційне навчання», яке поклало початок запровадженню нових технологій у галузі освіти.

Питаннями дистанційного навчання цікавилися чимало вітчизняних науковців, таких як В. Биков, В. Кухаренко, Є. Полат, О. Чугай та ін., а також ряд закордонних вчених, таких як: Д. Кларк (D. Clark), Д. Пейнтер (D. Painter), П. Валіатан (P. Valiathan), Е. Розетт (A. Rossett), Р. Воган Фразе (R. Vaughan Frazze), Р. Шанк (R. Schank) та ін. Так, В. Биков і В. Кухаренко розрізняють два типи дистанційного навчання: 1) традиційне дистанційне навчання, яким є заочне навчання; 2) е-дистанційне навчання, яке характеризується використанням електронних систем, комп'ютерної мережі Інтернет, мультимедійних навчальних засобів, інноваційних технологій тощо. [1]. Є. Полат розглядає дистанційне навчання як принципово нову форму навчання. На думку Є. Полат, важливо поділяти такі поняття, як система навчання і навчально-виховний процес [4]. За безумовної важливості цих досліджень концепція дистанційного навчання в Україні сформована дещо фрагментарно.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Практика підготовки студентів у ЗВО України свідчить про те, що використання традиційних форм і методів навчання не забезпечує достатнього рівня володіння іноземною мовою. Тому треба шукати і використовувати нові підходи до вивчення іноземної мови.

Формування цілей статті. Метою цього дослідження є намагання показати, що майбутнє за змішаним навчанням, яке буде збільшувати чи зменшувати офлайн- або онлайн-компоненти залежно від можливостей і потреб студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для початку дамо визначення поняття «дистанційне навчання». Дистанційне навчання – це сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставлення інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчають (викладачів), до тих, хто навчаються (студентів).

Розрізняють два поняття «дистанційне навчання (distance learning)» і «дистанційна освіта (distance education)». Слід зазначити, що поняття «дистанційна освіта» значно ширше за поняття «дистанційне навчання», хоча їх часто використовують як синоніми.

Як вже зазначалось вище, існують два типи дистанційного навчання: традиційне та е-дистанційне навчання. Зупинимось на другому типі ДН. Електронне навчання (e-learning) – це навчання за допомогою Інтернету та засобів мультимедіа. Під час е-навчання студенти переважно працюють самостійно з електронними матеріалами, отримують дистанційні консультації викладача в інтернет-просторі. Поширення е-навчання призвело до виникнення нового напрямку – змішаного навчання (blended learning).

Змішане навчання – це форма освіти, згідно з якою студент засвоює частину матеріалу засобами дистанційного навчання, а частину вивчає очно в аудиторії. Змішане навчання, на думку В. Кухаренка, є однією з найпопулярніших технологій сьогодення, тому що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу [2]. Зарубіжні вчені Розетт (Rossett) і Воган (Vaughan) вважають, що змішане навчання поєднує протилежні, на перший погляд, підходи: формальне та неформальне навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «online», керовані дії та самостійний вибір шляху [10]. Отже, змішане навчання можна визначити як гібридний вид, що поєднує у собі новітні технології з традиційними формами навчання.

Ще зовсім недавно дистанційна освіта здавалась нам дивом. Але сталося так, що останній навчальний рік майже наполовину став дистанційним. Комусь такий формат роботи сподобався, а комусь – ні. Обидві думки мають право на існування. Дистанційне навчання має багато недоліків, але, безумовно, у нього є і певні переваги, що слід розглядати у комплексі та посилювати обидві складові навчального процесу.

Хоча дистанційне навчання міцно увійшло у наше життя, багато викладачів ще досі не звикли до нього. Це і не дивно, адже під час онлайн-заняття викладач втрачає емоційний зв'язок та контроль над аудиторією. Не всі студенти вмикають камери, що заважає оцінити активність студентів, тому викладач може просто не знати, коли і кого варто перепитати, а коли взагалі припинити викладання відповідного матеріалу.

На наш погляд, особливістю вивчення іноземних мов є те, що в процесі їх опанування дистанційне навчання можна успішно застосовувати на будь-якому рівні підготовки студентів. При цьому ефективність такого навчання залежить від якості методичного забезпечення, яке супроводжує кожне заняття. Не можна просто взяти готовий матеріал звичайного заняття і перенести його в онлайн, адже дистанційна форма навчання має свою специфіку. Найбільш раціональним вважається розподіл матеріалу на теорію, яку студенти опрацьовують самостійно, і практичні заняття, які проводяться онлайн. Тому розроблення електронних підручників є одним з провідних напрямів ЗВО, які запровадили дистанційне навчання.

Сьогодні в Україні споживачам пропонуються численні електронні посібники для вивчення іноземних мов. Але на жаль, більшість з них не можуть стати джерелом глибоких знань. Співробітниками кафедр німецької та французької мов НАУ Л.О. Хоменко та О.Ю. Балалаєвою проаналізовано велику кількість електронних посібників та програм з німецької мови, розміщених в Інтернеті. На їхню думку, характерними недоліками багатьох з них є довільна методично не продумана презентація навчального матеріалу, зловживання мультимедійними засобами. Більшість з них є гіпертекстовими аналогами чужих друкованих видань. Фахівці вважають, що на першому етапі розроблення електронного посібника більш коректним і раціональним є створення власного посібника у друкованому варіанті, його апробація у навчальному процесі та редагування [5].

Співробітниками нашої кафедри за останні два роки було створено ряд електронних методичних розробок з іноземних мов, які враховують специфіку Університету митної справи та фінансів. Серед них «Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів із дисципліни «Друга іноземна мова (німецька)», «Методичні вказівки до вивчення курсу «Друга іноземна мова (німецька)».

Очевидно, що під час дистанційного навчання має бути переважно застосовано такі види робіт: робота з відео, презентацією, текстом. Оскільки увагу студентів втримати важко, слід використовувати яскравий контент, зокрема, актуальні відеоматеріали та анімацію. Проте слід пам'ятати, що контенту не має бути забагато. Ідеальними видами роботи може стати перегляд та обговорення невеличких відеороликів. Як правило, для цього використовують Skype, Zoom, Google Meet.

Крім того, онлайн-спілкування відкриває широкі можливості для індивідуальної роботи зі студентами. Звісно, відповісти у приватні повідомлення одразу всім неможливо, але після закінчення заняття можна поступово відповісти на всі питання студентів, що посилить їх зацікавленість.

Ще одна важлива проблема дистанційного навчання – під час онлайн-заняття ані студенти, ані викладачі не витримують навантаження, що є нормою для традиційних занять. Тому під час онлайн-заняття бажано робити короткочасні ліричні відступи на теми, що цікавлять більшість студентів, зокрема, можна організувати coffee break. Що для цього потрібно? Викладач та студенти беруть чашку кави, чаю, соку чи молока та вмикають камеру в Zoom, Skype чи Google Meet. Бесіда може бути на будь-яку тему, але іноземною мовою. Учасники процесу можуть уявити собі, що вони перебувають у кав'ярні, наприклад, у Берліні чи Лондоні, де офіціант щойно приніс їм улюблений напій. Періодично можна запропонувати online stand up. Студенти, які забажають відчути хвилину слави, готують виступ іноземною мовою на будь-яку тему на 3–5 хвилин.

Під час дистанційного навчання можна застосовувати різноманітні ігри. Специфіка викладання іноземних мов взагалі передбачає охоплення різноманітних сфер спілкування,

тем, ситуацій. Тому, на наш погляд, доцільно використовувати на онлайн-заняттях сюжетно-рольові ігри та інсценування на теми «Знайомство», «У ресторані», «У готелі», «У магазині» тощо. Рольові ігри допомагають здобувати життєву компетентність.

Також на заняттях з іноземної мови актуальними є словесні ігри. Словесна гра – це гра, змістом якої виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результат гри – це створення нового висловлювання, тексту (слово, фраза, речення, судження, розповідь). До різновидів словесних ігор відносять:

- логогриф (від грец. λόγος слово, і γρίφος сітка, загадка) – стилістичний прийом і вид головоломки-шаради, які полягають у послідовності слів, що утворюються додаванням, відкиданням чи переставлянням літер або складів;

- анаграми – (грец. ανα- – знову та γράμμα – літера) – переставлення літер у слові, завдяки чому утворюється нове значення, прочитуване у зворотному напрямку (тік – кіт), і не тільки (мука – кума, літо – тіло). Ікс (сік), пухсі (успіх), хапта (птаха);

- метаграми – загадки, для відгадування яких треба у слові одну літеру замінити іншою;

- каламбур – стилістичний прийом, який будується на використанні омонімії або паронімії, будь-якій формі полісемантичності; часто вживається в комічному та сатиричному контекстах.

Наведемо декілька прикладів словесних ігор німецькою мовою, які можна використовувати на своїх онлайн-заняттях або для домашнього завдання:

1. *Продовж ряд* (студенти мають з'ясувати закономірності у рядках із літерами чи лексемами та продовжити ряд):

- E, Z, D, V, F (1, 2, 3, 4, 5) – дано перші літери числівників;

- Apfel, Birne, Melone, Orange, Zitrone – назви фруктів, розташовані в алфавітному порядку;

- Stuhl, Schrank, Tisch, Couch, Tafel – всі назви меблів чоловічого роду.

2. *Знайди та підкресли зайве слово*:

- das Schlafzimmer, das Bad, der Spiegel, der Flur, die Küche;

- der Sessel, der Teppich, der Tisch, der Stuhl, der Schrank;

- die Pflaume, die Wassermelone, die Birne, das Orange, der Zwiebel.

3. *Знайди та запиши родові поняття*:

- der Rock, die Hose, das Kleid, der Anzug, der Mantel (die Kleidung);

- das Kochbuch, das Wörterbuch, das Lehrbuch (...);

- der Sessel, das Sofa, das Bett, der Tisch, der Stuhl (...).

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що незважаючи на ряд недоліків дистанційне навчання має певні переваги. Так, онлайн-навчання – це незвичайний формат для викладачів і студентів, але він дарує безліч можливостей та є дійсно непоганим рішенням у деяких випадках. В глобальних реаліях сьогодення традиційна система вищої освіти вже не задовольняє запити студентської аудиторії, і лише завдяки застосуванню дистанційних, Internet та мобільних технологій викладач і студент зможуть продуктивно, на партнерських засадах співпрацювати не тільки під час аудиторних занять, але й за межами ЗВО. Майбутнє – за змішаним навчанням, яке буде легко перемикає в різні режими: збільшувати або зменшувати офлайн- чи онлайн-компоненти, обирати різні форми та стратегії відповідно до можливостей, потреб і викликів суспільства. Тому перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у більш активному впровадженні засобів е-дистанційного навчання у навчальний процес, особливо під час вивчення і викладання іноземних мов у ЗВО.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технології розробки дистанційного курсу: навчальний посібник; за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренко. К.: Міленіум, 2008. 324 с.
2. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.
3. Олексієнко Р.В., Степковська С.О. Інтернет-технології у вивченні іноземних мов. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. № 1 (188). 2010. С. 229–236.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учебн. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.

5. Хоменко Л.О., Балалаєва О.Ю. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ *Наукові доповіді НАУ*. 2005. №1 (1). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf>.

6. Чорна О.А. Педагогічні та інформаційні технології дистанційного навчання іноземних мов у ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2011. Вип. 18. С. 301–308.

7. Чорнобай В.Г. Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 362–369.

8. Чугай О.Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. *Х міжнародна науково-практична конференція «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції»*. 2015. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>.

9. Kramarenko T.V. Modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 354–361.

10. Rossett A., Vaughan F. Blended learning. *CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH*. 2003. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?theard=57>.

References

1. Bykov, V.Yu., Kukhareenko, V.M., Syrotenko, N.H., Rybalko, O.V. & Bohachkov, Yu.M. In V.Yu. Bykov & V.M. Kukhareenko (Ed.). (2008). *Tekhnologhii rozrobky dystantsiinoho kursu* [Technology development of distance course]. Kyiv, Milenium Publ., 324 p. (In Ukrainian).

2. Kukhareenko, V.V. (2015). *Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia* [System approach to blended learning]. *Informatsiini tekhnologhii v osviti* [Information technology in education], no. 24, pp. 53-67 (In Ukrainian).

3. Oleksienko, R.V. & Stepkovska, S.O. (2010). *Internet-tekhnologhii u vyvchenni inozemnykh mov* [Internet technologies in the study of foreign languages]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka* [Bulletin of LNU named after T. Shevchenko], no. 1 (188), pp. 229-236 (In Ukrainian).

4. Polat, E.S., Bukharkina, M.Ju. & Moiseeva, M.V. In E.S. Polat (Ed.). (2004). *Teoriia i praktika dystantsionnogo obucheniia* [Theory and practice of distance education]. Moscow, Akademiia Publ., 416 p. (In Russian).

5. Khomenko, L.O. & Balalaieva, O.Yu. (2005). *Dosvid rozrobky metodiv dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u NAU* [Experience in developing methods of distance learning of foreign languages at NAU]. *Naukovi dopovidi NAU* [Scientific reports of NAU], no. 1 (1). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf> (In Ukrainian).

6. Chorna, O.A. (2011). *Pedahohichni ta informatsiini tekhnologhii dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u VNZ* [Pedagogical and information technologies of distance learning of foreign languages in higher education]. *Vykhdania mov u vyshykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzheniia. Dosvid. Poshuky* [Teaching languages in higher education at the present stage. Interdisciplinary links. Scientific research. Experience. Search], issue 18, pp. 301-308. (In Ukrainian).

7. Chornobai, V.H. (2020). *Interaktyvne navchannia anhliiskoi movy: kommunikativni hry, tablytsi ta skhemy* [Interactive English language teaching: communicative games, tables and schemes]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogical and psychology], no. 1 (19), pp. 362-369. (In Ukrainian).

8. Chuhai, O.Yu. (2015). *Zmishane hibrydne navchannia yak transformatsia tradytsiinoi osvitnoi modeli* [Blended or hybrid learning as transformation of traditional educational model]. *Novitni osviti tekhnologhii v konteksti yevrointehratsii* [The latest educational technologies in the context of European integration]. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268> (In Ukrainian).

9. Kramarenko, T.V. (2020). Modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogical and psychology], no. 1 (19), pp. 354-361.

10. Rossett, A. & Vaughan, F. (2003). Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH. URL : <http://www.obs.ru/interest/publ/?theard=57>

AN INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Vladyslava V. Shcherbytska, PhD, Assistant Professor of the Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, University of Customs and Finances, Dnipro (Ukraine).

E-mail: vladislava7000@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9701-0592

Inna I. Pysmennna, Senior Lectures of the Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, University of Customs and Finances, Dnipro (Ukraine).

E-mail: inna.pysmennna.69@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0422-8988

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-32

Key words: distance learning, distance education, e-learning, blended learning.

The article considers the issue of distance learning. The practice of training students at universities of Ukraine shows that the use of traditional forms and methods of training does not provide sufficient knowledge level of the foreign language for graduates. Therefore, it is necessary to seek and use new approaches to learning a foreign language. The transition to distance learning in higher education, due to the pandemic, was an unexpected and serious challenge for both teachers and students. That is why the problem of introducing distance learning in higher education is so important and relevant, especially in the process of learning foreign languages. It is dictated by the new social demands to higher education. Attention is drawn to the fact that distance learning has long been of interest to scientists. In the 21st century, with the advent of computers and the Internet, the spread of distance learning is gaining enormous proportions. A brief analysis of recent research and publications on this issue has been made. Definitions of the concept of “distance learning” are given. Attention is drawn to the fact that there are two concepts of “distance learning” and “complete education”. The term “distance education” is much broader than the term “distance learning”, although they are often used as synonyms. It is noted that there are two types of distance learning: traditional and e-learning (learning through the Internet and multimedia). The spread of e-learning has led to a new direction – blended learning. It is emphasized that the future lies in blended learning, which will increase or decrease offline and online components depending on the capabilities and needs of students. The disadvantages and advantages of distance learning are considered. It is emphasized that distance learning can be used when learning foreign languages at any level. Attention is drawn to the fact that the effectiveness of distance learning in foreign languages depends on the quality of methodological support of each online lesson. It is emphasized that the development of electronic textbooks is one of the leading areas of economic education, which introduced distance learning. There are various types of work that can be used for distance learning of foreign languages. Examples of various interactive games that are used in the process of teaching foreign languages are given. It is noted that the prospects for further research lie in the more active introduction of e-learning in the learning process, especially in the study of foreign languages.

Одержано 18.02.2021.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 378.1:378.68

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-33

О.О. КАЛЕНИК,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач підготовчого відділення
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

І.В. ОВСІЄНКО,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Т.Л. ЦАРЕГРАДСЬКА,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасних умовах конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг та їх експорту система стратегічного управління освітою потребує проектування моделі управління на всі підрозділи навчального закладу. Підготовчі відділення для іноземних слухачів є важливою структурною складовою освітнього процесу в провідних закладах вищої освіти України. Запит суспільства на збільшення кількості іноземців, що навчаються в Україні, утримання конкурентних позицій з їх підготовки, зокрема на підготовчих відділеннях, актуалізує питання пошуку ефективних системного та діяльнісного підходів для підвищення якості їх підготовки. З огляду на сучасні методологічні підходи до системи управління (цільовий, системний і процесний) окреслено проблему пошуку ефективних шляхів оптимізації навчального процесу на основі застосування елементів теорії управління. Розглянуто етапи управлінського циклу з урахуванням особливостей системи навчання іноземних громадян на підготовчих відділеннях та розроблено структурно-змістову модель управління пізнавальною діяльністю іноземних слухачів у предметно-змістовому та мовленнєвому аспектах при вивченні загальних дисциплін. На прикладі організації системи навчання на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка розкрито особливості управління пізнавальною діяльністю слухачів з огляду на теоретико-методичні підходи до загальної проблеми управління освітнім процесом. Для реалізації такого підходу пропонується виконати основні етапи управлінського циклу: визначення об'єкта управління; формулювання цілей і завдань; фіксація початкового рівня об'єкта управління; формулювання програми дій; визначення каналів зворотного зв'язку, за якими визначатимуться результати управління; аналіз за певними параметрами отриманої інформації; коригування початкового завдання і подальших дій. Підготовка іноземних слухачів до навчання в університетах має відбуватися через міжпредметні інтеграції базових дисциплін з професійно орієнтованим вивченням мов та з використанням новітніх інформаційних технологій при індивідуалізації навчання. Важ-

ливим аспектом управління пізнавальною діяльністю є створення якісно нової організаційної та навчально-методичної бази навчання на основі коригування навчальних планів, робочих програм, посібників, розробка монотехнологій для різного контингенту іноземних громадян.

Ключові слова: іноземні слухачі підготовчих відділень, пізнавальна діяльність слухачів, етапи управління пізнавальною діяльністю, змістова та оперативна сторони пізнавальної діяльності.

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти в ЗВО України в умовах конкуренції та інтеграції із загальноєвропейською системою освіти є комплексною проблемою, вирішення якої потребує підвищення ефективності управлінської та організаційно-викладацької діяльності навчального закладу на всіх рівнях його структурної організації. Важливим чинником успішного і конкурентоспроможного функціонування навчального закладу в сучасних умовах є стратегічне управління, що дозволяє розробити чіткі засоби і методи організації навчального процесу, що сприяють досягненню поставлених цілей. Окремим аспектом стратегічного управління навчальним закладом є пошук адекватних підходів і засобів утримання конкурентних позицій з підготовки іноземних слухачів. Актуальність проблеми навчання іноземців в Україні відображено в низці державних документів, що визначають стратегію розвитку вітчизняної освіти. Запит суспільства на якісну підготовку іноземних слухачів до навчання актуалізує питання підвищення якості їх підготовки на основі системного і діяльнісного підходів до процесу навчання. Підготовка іноземних слухачів відбуватиметься більш ефективно, матиме цілеспрямований характер за умови створення програми управління процесом навчання, зокрема управлінням їхньою пізнавальною діяльністю при вивченні загальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами є важливою умовою їх ефективного функціонування. Основні теоретико-методичні дослідження в цій галузі відображено й систематизовано в працях таких фахівців: І.А. Ігнат'єва, Н.П. Волкова, О.В. Лебідь, П.М. Дудко, С.Г. Натрошвілі та ін. [1, с. 20; 2, с. 320; 3, с. 252]. На підставі аналізу цих досліджень можна зробити висновок, що існуючі розробки в цілому стосуються загальних напрямів програм функціонування закладів вищої освіти, їх сталого розвитку і вдосконалення моделей діяльності. Визначено, що основним стратегічним ресурсом навчального закладу є, насамперед, висока якість його діяльності і вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розвиток і вдосконалення системи підготовки фахівців для зарубіжних країн. У монографії С.Г. Натрошвілі розглянуто програми розвитку провідних університетів України, зокрема Київського національного університету імені Тараса Шевченка як одного з провідних університетів з групи «класичні університети» дослідницького типу [2, с. 320]. Серед головних завдань у плані стратегічного управління є впровадження прогресивних технологій, інноваційних моделей навчання; забезпечення системності, комплексності в підготовці фахівців; удосконалення механізмів міжнародної діяльності з урахуванням особливостей системи навчання студентів-іноземців, залучення до навчання більшої кількості іноземних громадян; завершення формування цілісної програми моніторингу та забезпечення якості їх підготовки. Загальна програма управління стосується університету в цілому і проектується на вдосконалення роботи всіх його підрозділів. При цьому слід зазначити, що розглянуті дослідження аналізують проблему та стратегічні завдання у загальній площині і не розкривають специфіки фахової підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень.

Метою статті є вдосконалення моделі діяльності підготовчого відділення для іноземних громадян на підставі розкриття основних етапів управління навчальним процесом, зокрема пізнавальною діяльністю слухачів-іноземців, розкриття змістової та оперативної її сторін при вивченні мов та загальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стратегічним завданням державної освітньої політики в Україні, з огляду на конкурентну боротьбу на ринку освітніх послуг, є внесення кардинальних змін у систему підготовки іноземних громадян. Упровадження моделі управління в закладах вищої освіти потребує проектування цієї моделі як на всі підрозділи, так і на всі види їх діяльності (операційна стратегія управління).

Одним з підрозділів Київського національного університету є підготовче відділення для іноземних громадян, яке готує студентів-іноземців до вступу в заклади вищої освіти України різного профілю. Потреба вдосконалення підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень актуалізує питання впровадження в навчальний процес функціонально-діяльнісного підходу, обов'язковим компонентом якого є когнітивна складова.

Процес навчання студентів-іноземців у функціональному плані відбувається у вигляді їхньої діяльності із засвоєння спеціально організованого предметного та мовного матеріалу і діяльності викладача з управління цим процесом. Треба відзначити, що сучасна дидактика трактує навчання як процес управління пізнавальною діяльністю студентів з характерними ознаками системи управління. Це означає, що при функціонально-діяльнісному підході процес навчання трактується як механізм навчання, а не формальне передавання знань. Таким чином, основою функціонально-діяльнісного підходу до процесу навчання є управління пізнавальною діяльністю студентів, розробка механізмів (форм і методів) управління цією діяльністю.

Управління процесом навчання необхідно починати з чіткого визначення взаємопов'язаних циклічних процесів, прийняття рішень, орієнтованих на стабільне функціонування системи та її ефективний розвиток. Для реалізації такого підходу необхідно виконати основні етапи управлінського циклу: визначення об'єкта управління; формулювання цілей і завдань; фіксація початкового рівня об'єкта, що управляється; формулювання програми дій; визначення каналів зворотного зв'язку, за якими визначатимуться результати управління; аналіз за певними параметрами одержаної інформації; коригування початкового замислу і подальших дій. У нашому дослідженні об'єктом управління виступає пізнавальна діяльність іноземних слухачів, суб'єктом управління – викладач, каналами зв'язку – усі традиційні види контролю знань, а також тестування на мовах-посередниках на початковому етапі навчання та заключне тестування наприкінці навчального року. Треба зазначити, що при визначенні критеріїв сформованості пізнавальної діяльності необхідно розділяти управління за ситуацією і управління за результатом. При ситуативному управлінні контроль і коригування реалізуються після виконання кожного етапу, при управлінні за результатом діяльності аналізуються всі етапи циклу, формується система висновків, за якими визначається ефективність послідовності етапів, їх змістова й операційна складові, ступінь досягнення цілей управління.

Проаналізуємо етапи управлінського циклу при вивченні студентами-іноземцями загальних дисциплін українською мовою. Зауважимо, що окремі етапи буде розглянуто на прикладі вивчення фізики і математики. У пізнавальній діяльності виділяють несамоїсну навчальну діяльність і самотійну діяльність [4, с. 92]. Обидва види становлять систему, яка містить оперативну (різноманітні дії, прийоми) і результативну (нові знання, засоби прийняття рішень) сторони. При розгляді змістової та оперативної складової пізнавальної діяльності будемо пам'ятати про два аспекти навчання: предметний і мовний, які враховують той факт, що для слухачів-іноземців навчання відбувається іноземною мовою. В актуальних навчальних програмах доуніверситетської підготовки іноземних громадян конкретизація цілей (мети) і завдань враховує специфіку підготовчих відділень, зміст навчальних програм для українських загальноосвітніх шкіл [5, с. 168]. Основною метою викладання дисциплін є систематизація знань, здобутих іноземцями на батьківщині, заповнення прогалин шкільної освіти, зумовлених розбіжністю в національних і українській загальноосвітніх програмах, вивчення наукової термінології українською (англійською, російською) мовою з урахуванням актуальних для перших курсів потреб спілкування тощо. Аналіз навчальних програм із загальних та природничих дисциплін дозволяє зробити висновок про недостатню забезпеченість змісту і структури програм компонентами, які дають змогу реалізувати основні комунікативно-когнітивні сторони навчання і відповідні когнітивні операції, що діють у будь-яких пізнавальних процесах. При формулюванні цілей і завдань навчання та створенні навчальних програм і посібників необхідно враховувати предметно-змістовий і мовний аспекти викладання. Тільки такий підхід дасть змогу реалізувати в процесі навчання комунікативний, мовленнєво-діяльнісний та когнітивний аспекти пізнавальної діяльності іноземних слухачів.

З методичної точки зору створення нового типу посібників з мов та загальних дисциплін забезпечить гнучкість та чітку структуризацію змісту навчання, пристосування дидак-

тичної системи до потреб певного контингенту іноземних слухачів і рівня їх базової підготовки, що забезпечить варіативність методів навчання, засобів управління навчальним процесом і системою контролю. Виділення когнітивної складової в навчальних програмах і посібниках дозволить уніфікувати діяльнісні механізми подання навчального матеріалу, буде формувати і розвивати когнітивні операційні вміння, вирішувати завдання управління пізнавальною діяльністю слухачів. Розроблена система завдань має сформувати такі пізнавальні механізми, що дозволять іноземному слухачеві опанувати зміст іншомовного тексту комплексно: в професійній, мовній і мовленнєвій діяльності.

Розглянемо вихідний рівень пізнавальної діяльності іноземних громадян як результат їх попереднього навчання в зарубіжних системах освіти. Для оцінювання знань іноземних слухачів авторами було обрано найбільш прогресивну тестову форму оцінювання рівня їх попередніх знань мовами-посередниками з метою визначення методичного бар'єру залежно від національних систем освіти у сфері загальних дисциплін (фізика, математика). Предметом дослідження були результати пізнавальної діяльності слухачів у кількісних характеристиках програм з математики і фізики, притаманних різним національним системам освіти (китайська, англо-американська, французька, іспанська, арабська). Методика побудови тестів, методичне обґрунтування змістової та функціональної складових, результати перевірки, методи та критерії оцінювання результатів розглянуто авторами в праці [6, с. 155]. Тести з математики і фізики мовами-посередниками виконували оцінювальну і діагностично-коригуючу функції контролю знань іноземних слухачів.

Тестування іноземних слухачів на початковому етапі навчання мовами-посередниками дозволяє визначити методичний бар'єр у різних системах освіти, рівень готовності іноземців до системи навчання в Україні, труднощі і типові помилки, що в цілому дасть можливість скоригувати програму навчання. Аналіз результатів тестування, узагальнених за три навчальні роки (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020) показав, що пізнавальна діяльність іноземних слухачів сформована в основному на двох рівнях: знання-знайомство і знання-відтворення, ступінь володіння слухачами основними компонентами творчої діяльності (порівнянням, узагальненням, аргументацією, класифікацією тощо) складає 5–7 %. Врахування особливостей національних систем освіти та початкового рівня знань слухачів-іноземців дають підставу коригувати програму навчання і цілеспрямовано формувати засоби та прийоми творчої пізнавальної діяльності [7, с. 37].

Розглянемо шляхи розкриття змістової та оперативної сторін пізнавальної діяльності при вивченні загальних дисциплін у предметному та мовному аспектах навчання. Професійно-комунікативними цілями при вивченні загальних дисциплін є не тільки засвоєння слухачами базового матеріалу, але й оволодіння основами наукового стилю мови: засвоєння мінімуму професійно орієнтованої термінології, специфічних конструкцій наукового стилю мови на матеріалі загальних дисциплін з виходом у мовленнєву діяльність слухачів в актуальних для них сферах спілкування. При розкритті змістової сторони пізнавальної діяльності необхідно провести логіко-змістовий і системно-функціональний аналіз курсів загальних дисциплін і виділити загальні для всіх природничих дисциплін структурні компоненти наукових знань: явища природи (фізичні, хімічні, біологічні), наукові факти, поняття, моделі явищ, закони, теорії, методи досліджень. Ці категорії наукових знань можуть бути основою та алгоритмом їх розкриття, можуть стати основою структурно-змістової організації навчально-методичних матеріалів. Алгоритми розкриття цих наукових понять однакові для всіх загальних дисциплін, тобто ці поняття розкриватимуться в тій формі, в якій їх подано в науковій сфері. Однакова структурна організація навчальних наукових текстів, регулярна повторюваність композиційних і мовних блоків у різних дисциплінах забезпечить необхідний мінімум інформації і дозволить уніфікувати діяльнісні механізми подання навчального матеріалу.

Для вирішення проблеми управління пізнавальною діяльністю в предметно-змістовому аспекті необхідно розглянути такі питання: методи активізації пізнавальної діяльності; джерела передавання і характер сприйняття інформації; компоненти діяльності викладача; рівні засвоєння знань від відтворення до творчо-наукової діяльності; стимулювання професійних мотивів системного мислення слухачів тощо. Особливу увагу треба звернути на впровадження творчопошукової діяльності, формування комунікативних умінь системного мислення. Важливим моментом розкриття оперативної сторони пізнавальної діяльності є цілеспрямоване навчання за-

гальним прийомом розумової діяльності і конкретним когнітивним операційним механізмам, а саме: порівняння, протиставлення, класифікація, узагальнення, систематизація, моделювання. Задля формування системності знань слухачів-іноземців особливо важливим є прийом укрупнення дидактичних одиниць. Наприклад, при викладанні математики та фізики ефективними є навчальні прийоми в єдиній системі взаємопов'язаних, але протилежних понять, явищ, дій: додавання – віднімання, множення – ділення, диференціювання – інтегрування, піднесення до степеня – добування кореня, пряма задача – обернена задача, рівномірний рух – нерівномірний рух, нагрівання – охолодження, плавлення – кристалізація, випаровування – конденсація, кількісні зміни – якісні зміни тощо. Систематизація і узагальнення знань і вмінь – це одна з основних умов підвищення рівня пізнавальної діяльності і якості навчання. Дійовим засобом активізації пізнавальної діяльності слухачів є рефлексія власного рівня досягнень – уміння здійснювати самооцінку і самоконтроль у процесі навчання.

Зазначимо, що механізми пізнавальної діяльності є особливо актуальними в ситуації одночасного вивчення мов і загальних дисциплін. Реалізація мовного та мовленнєвого аспектів при розкритті оперативної сторони пізнавальної діяльності іноземних слухачів передбачає засвоєння ними базового фонетичного, лексичного, словотворчого, морфолого-синтаксичного курсів з виходом у мовленнєву діяльність навчально-професійної сфери.

Для оволодіння певним рівнем пізнавальної діяльності у слухачів має бути сформовано рецептивні (аудіювання, читання) і продуктивно-репродуктивні (говоріння, письмо) навички і вміння. Основним видам мовленнєвої діяльності іноземних слухачів необхідно навчати з початкового моменту вивчення загальних дисциплін. Важливим елементом мовного аспекту є управління і стимулювання продуктивної мовленнєвої діяльності і цілеспрямоване створення комунікативних ситуацій при веденні діалогу. Необхідно використовувати комунікативно-продуктивні види вправ, в яких відпрацьовуються навички спілкування в різних сферах. Системність і послідовність презентації мовного і мовленнєвого матеріалу сформують навички володіння засобами мови, яка вивчається, на рівні реалізації конкретної програми висловлювання. Робота з управління пізнавальною діяльністю слухачів у мовному аспекті викладачами загальних дисциплін не повинна дублювати роботу викладачів мов. Завданням викладача загальних дисциплін є забезпечення засвоєння специфічних конструкцій наукового стилю мови на матеріалі загальних дисциплін з виходом у мовленнєву пізнавальну діяльність. Але викладачі загальних дисциплін мають орієнтуватися в елементах основних функціональних стилів та структурних особливостях мов навчання.

Наприклад, одним з важливих показників рівня пізнавальної діяльності слухачів є вміння користуватися іменними словосполученнями, знати роль дієслів у комунікативних завданнях, помічати різницю синтаксичних конструкцій і структур наукового стилю мови. Інтенсифікація пізнавальної діяльності в мовному аспекті може бути досягнута шляхом дуже якісного вивчення слухачами словоутворень різного типу. Інша група прикладів демонструє роль дієслів у комунікативних завданнях із загальних дисциплін. Треба знати, що в комунікативних завданнях дієслова виражають комунікативний намір, комунікативну дію, мовленнєве вміння певного виду мовленнєвої діяльності: *визначте, дайте визначення, сформулюйте, охарактеризуйте, поясніть, проаналізуйте, доведіть, аргументуйте, наведіть приклади, порівняйте, узагальніть, класифікуйте* тощо. Важливими засобами активізації пізнавальних дій і розвитку мислення є розгортання і трансформація завдань, навчання слухачів синонімічним формам, робота із структурами наукового стилю мови (що називається чим, що залежить від чого, що пропорційне чому, що вводиться для чого, що підпорядковується чому та ін.). Ці структури необхідно об'єднувати в композиційно-змістові блоки для розкриття основних компонентів наукових знань.

Для професійно орієнтованого й ефективного викладання мов іноземним слухачам різних напрямів підготовки (гуманітарний, медично-біологічний, інженерно-технічний, економічний профілі навчання) необхідно створити навчально-методичний комплекс, який повинен містити: робочу програму з мов, лексичні додатки до програм, навчальний посібник «Науковий стиль мови», тематичні словники спеціальної лексики англійською, китайською, турецькою, перською, арабською мовами. У додатках має бути повний мінімум відібраної тематичної лексики, структур наукового стилю мови, системно оформлених у композиційно-змістові блоки з урахуванням поетапних цілей навчання основних видів мовленнєвої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на вищезазначене, спираючись на досвід роботи з іноземними слухачами, обґрунтуємо і систематизуємо основні висновки з проведеного аналізу. Управління пізнавальною діяльністю іноземних слухачів відбуватиметься більш ефективно, матиме системний і цілеспрямований характер за таких умов:

- Виконання послідовності етапів управління педагогічною діяльністю, що дає цілісний цикл процесу навчання: організаційно-дійовий, стимулюючий, контрольно-оцінювальний.
- Підготовка іноземних слухачів до навчання у закладах вищої освіти має відбуватися через міжпредметну інтеграцію базових дисциплін з професійно орієнтованим вивченням мов.
- Створення якісно нової організаційної і навчально-методичної бази навчання на основі коригування навчальних планів, робочих програм, посібників, розробка монотехнологій для різного контингенту іноземних громадян.
- Використання новітніх інформаційних технологій при індивідуалізації навчання, ефективна забезпеченість навчального процесу висококваліфікованими педагогічними кадрами.
- Розробка прозорих критеріїв оцінки рівня сформованості пізнавальної діяльності слухачів.

З огляду на такий підхід у системі підготовки іноземних громадян у закладах вищої освіти України необхідно проводити та втілювати зміни, які забезпечать у подальшому довгостроковий успіх. Умовою перспективного втілення управлінських заходів є врахування існуючих та потенційних можливостей у функціонуванні закладу або його підрозділів.

На основі виявлення проблем розроблятиметься тактика та конкретні заходи щодо їх подолання, подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, забезпечення якості навчання та підвищення конкурентних позицій. Організаційні питання, які пов'язані із загальним стратегічним завданням закладу вищої освіти, зокрема перспективні плани набору іноземних слухачів, терміни заїзду на навчання; підготовка науково-педагогічних кадрів для забезпечення належного рівня викладання, розширення переліку спеціальностей для фахової підготовки, матеріально-технічна база навчального закладу належать до довгострокової програми стратегічного управління навчальним закладом.

Список використаної літератури

1. Грудзинский А.О. Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии. *Университетское управление: практика и анализ*. 2004. № 1 (30). С. 9–20.
2. Натрошвілі С.Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика: монографія. К.: КНУТД, 2015. 320 с.
3. Лебідь О.В. Система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 252–260. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-31
4. Архангельский С., Мизинцев В. Качественно-количественные критерии оценки научно-познавательного процесса. *Новые методы и средства обучения*. 1989. № 3 (7). 92 с.
5. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад.: Б.М. Андрущенко та ін. К.: Політехніка, 2005. 168 с.
6. Каленик О.О., Цареградська Т.Л. Методичні аспекти оцінювання початкового рівня знань студентів-іноземців підготовчих відділень, набутих в різних національних системах освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 155–158.
7. Федерякин Д.А. Межстрановая сопоставимость результатов тестирования в международных сравнительных исследованиях высшего образования. *Вопросы образования*. 2020. № 2. С. 37–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-37-59.

References

1. Grudzinskii, A.O. (2004). *Strategicheskoe upravlenie universitetom: ot plana k innovatsionnoi missii* [Strategic university management: from plan to innovation mission]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], no. 1 (30), pp. 9-20. (In Russian)..

2. Natroshvili, S.H. (2015). *Stratehichne upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom: teoriia, metodolohiia, praktyka* [Strategic management of higher education: theory, methodology, practice]. Kyiv, KNUTD Publ., 320 p. (In Ukrainian).
3. Lebid, O.V. (2019). *Systema formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury* [The system of forming the readiness of the future head of a secondary school for strategic management in the conditions of a master's degree]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (17), pp. 252-260. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-31 (In Ukrainian).
4. Arhangel'skii, S. & Mizincev, V. (1989). *Kachestvenno-kolichestvennye kriterii otsenki nauchno-poznavatel'nogo protsesssa* [Qualitative and quantitative criteria for assessing the scientific and educational process]. *Novye metody i sredstva obucheniia* [New teaching methods and tools], no. 3 (7), 92 p. (In Russian).
5. Andriushchenko B.M., et al. (Eds.) (2005). *Navchalni prohramy (dovuzivska pidhotovka inozemnykh hromadian)* [Basic programs (preparatory training of the earth community)]. Kyiv, Politekhnik Publ., 168 p. (In Ukrainian).
6. Kalenyk, O.O. & Tsarehradska, T.L. (2017). *Metodychni aspekty otsiniuvannia pochatkovoho rivnia znan studentiv-inozemtsiv pidhotovchyykh viddilen, nabutykh v riznykh natsionalnykh systemakh osvity* [Methodological aspects of assessing the initial level of knowledge of foreign students of preparatory departments acquired in different national education systems], *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Pedagogical sciences], issue 144, pp. 155-158. (In Ukrainian).
7. Federyakin, D.A. (2020). *Mezhstranovaia sopostavimost' rezultatov testirovaniia v mezhdunarodnykh sravnitel'nykh issledovaniakh vyscshego obrazovaniia* [Cross-country comparability of test results in international comparative studies of higher education]. *Voprosy obrazovaniia* [Education issues], no. 2, pp. 37-59. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-37-59 (In Russian).

MANAGEMENT OF COGNITIVE ACTIVITIES OF PREPARATORY DEPARTMENTS FOREIGN STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE WHEN STUDYING GENERAL DISCIPLINES

Olexandr O. Kalenyk, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Senior lecturer of the preparatory department at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

E-mail: okalenyk@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-9552-5699

Iryna V. Ovsienko, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor of Physics Department at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

E-mail: iaryna2002@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0508-9652

Tetiana L. Tsaregradskaya, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor of Physics Department at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

E-mail: tsar_grd@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-5358-3428

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-33

Key words: foreign students of preparatory departments, cognitive activity of students, stages of management of cognitive activity, content and operative aspects of cognitive activity.

In modern conditions of competition in the market of educational services and their export, the system of strategic education management requires the design of a management model for all departments of the educational institution. Preparatory departments for foreign students are an important structural component of the educational process at leading universities in Ukraine. The public's request for an increase in the number of foreigners studying in Ukraine, competitive positions in their training, in

particular at preparatory departments, actualizes the issue of finding a systemic, activity-based, effective approach to improve the quality of their training. Taking into account modern methodological approaches to the management system (target, system and process), the problem of finding effective ways to optimize the educational process based on the use of elements of management theory is outlined. A structural-meaningful model of managing the cognitive activity of foreign students in the subject-meaningful and linguistic aspects of the study of general education disciplines has been developed. The stages of the management cycle are considered, taking into account the peculiarities of the training system for foreign citizens at the preparatory departments. On the example of the organization of the training system at the preparatory department of Taras Shevchenko National University of Kiev, the peculiarities of the management of the cognitive activity of students are revealed, taking into account the theoretical and methodological approaches to the general problem of the management of the educational process. To implement this approach, it is necessary to complete the main stages of the management cycle: determination of the management object; formulation of goals and objectives; fixing the initial level of the control object; the formulation of a program of action; definition of feedback channels by which the results of management will be determined; analysis of the received information according to certain parameters; correction of the initial concept and subsequent actions. The preparation of foreign students for studying at universities should take place through interdisciplinary integration of basic disciplines with professionally oriented language learning and using the latest information technologies for the individualization of training. An important aspect of the management of cognitive activity is the creation of a qualitatively new organizational and educational-methodological foundation of education based on the correction of curricula, work programs, manuals, the development of mono-technologies for a different contingent of foreign citizens.

Одержано 5.03.2021.

УДК 378.1.001.76

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-34

С.М. НАДТОЧІЙ,

*учитель української мови та літератури вищої категорії
Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів, магістрант кафедри
інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗЗСО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Акцентовано увагу на необхідності упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес школи. Встановлено причину недостатнього рівня психологічної готовності вчителів до використання інновацій в інформаційно-освітньому середовищі ЗЗСО. Здійснено аналіз понять «інформаційно-освітнє середовище», «інноваційна діяльність», «готовність до інноваційної діяльності». Подано порівняльну характеристику традиційної та інноваційної освітніх моделей. На підставі аналізу наукової літератури запропоновано власне тлумачення феномена готовності вчителя до інноваційної діяльності. Визначено основні напрями інноваційної діяльності вчителя: інновації в освіті, вихованні, управлінні, перепідготовці кадрів. Означено необхідність наявності певних здібностей, що сприятимуть формуванню готовності педагогів закладу загальної середньої освіти до інноваційної діяльності в межах компетентнісного підходу. Констатовано, що управління інноваційною діяльністю в закладах загальної середньої освіти є цілеспрямованою діяльністю суб'єктів управління різного рівня. Розкрито функції інформаційно-освітнього середовища з метою реалізації вимог освітніх стандартів.

Ключові слова: інноваційна діяльність, заклад загальної середньої освіти, готовність до управління інноваційними процесами в школі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність дослідження обумовлена активними інформаційно-технологічними процесами в соціально-економічному і політичному житті сучасного суспільства, які поставили систему освіти перед необхідністю подолання протиріччя між традиційним темпом, навчанням і постійно зростаючим потоком нових знань. Розвиток комп'ютерної техніки та телекомунікаційних технологій дає можливість створювати сприятливі умови для формування єдиного світового освітнього простору.

Інновації є універсальним кумулятивним потенціалом, що дозволяє подолати шаблонність та одноманітність, притаманні традиційній системі освіти, сприяючи створенню і розвитку єдиного інформаційно-освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Унаслідок інноваційних процесів, що замінюють стару освітню парадигму, заклади загальної середньої освіти за останні роки позбулися багатьох недоліків традиційної освіти, про що наголошується в дослідженнях П. Владиславлева, В. Горохова, Є. Калинкіна, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Л. Коханової, Ю. Корнаржевського, І. Корнілової, В. Онушкіна, Ф. Філіппова та ін.

Упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес школи досліджували Л. Березівська, П. Шепет, Р. Чуйко та ін.

Проблему готовності педагогів до інноваційної діяльності вивчають О. Біляковська, Т. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К. Макагон, Т. Перекрыстова, В. Сластьонін та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стратегічним завданням розвитку шкільної освіти в сучасних умовах є оновлення змісту, форм та методів, досягнення нової якості його результатів. Основними факторами, що впливають на розвиток освіти сьогодні, є звернення до особистості учня, врахування індивідуальної траєкторії розвитку його компетентностей. Разом з тим це ще й нові вимоги до освіти, що визначаються потребами суспільства в умовах інформатизації та глобалізації. Саме ці фактори до створення навчального середовища зумовлюють зміну уявлень про сутність готовності вчителя до виконання професійних функцій та ролей.

Формулювання мети статті. Перехід від традиційної системи до реалізації інновацій вимагає нових шляхів вирішення освітніх проблем. Це передбачає нівелювання звичних стереотипів, пов'язаних зі зміною підходу до освіти, її мети, змісту, методів. Однак аналіз наукових досліджень довів, що в педагогічній практиці проблема формування готовності до використання інновацій в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти є недостатньо вивченою, що призводить до відсутності системи цілеспрямованого розвитку цього виду готовності, оскільки малодослідженими залишаються фактори, що сприяють ефективному формуванню готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі, що зумовлює необхідність аналізу теоретичних положень з означеної проблеми, визначення основних напрямів інноваційної діяльності вчителя, розкриття функцій інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність орієнтації педагогічної діяльності на нові досягнення науки, залучення вчителів до інноваційної діяльності визначається основними напрямками модернізації освітнього процесу.

У сучасних умовах діяльність фахівця все більше набуває інноваційного змісту. Суттєво скорочується значущість та звужується коло репродуктивної діяльності, зростає інноваційна активність особистості в усіх сферах діяльності. Однак варто констатувати, що ці тенденції та процеси можуть ефективно розвиватися лише в умовах становлення інноваційної системи освіти – системи, орієнтованої на нові освітні результати. Для цього вчителям необхідно оволодіти цифровими навичками, але не лише з метою знання та використання ІКТ, але й для отримання доступу до інформації. Тому просте управління цифровими інструментами та ресурсами має змінитися їх повною інтеграцією як у професійній, так і в особистісній сферах [14, с. 190].

Відповідно до проблеми нашого дослідження виходимо з теоретичної позиції О. Дубасенюк, яка зазначає, що освіта за своїм змістом, формами і методами є змінною, оскільки вона має реагувати на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховуючи тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак оновлення навчально-виховної практики нерідко відстає від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї [5, с. 16].

На сьогодні важливим елементом освітньої парадигми є відмова від традиційної моделі навчання, оскільки зі зміною соціального замовлення змінюється вектор розвитку, цільовий акцент, роль суб'єктів навчального середовища, форми, методи та засоби подачі матеріалу (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної освітніх моделей

Основні характеристики	Традиційна модель	Інноваційна модель
Цільовий акцент	Результат навчання (засвоєння встановленого програмою обсягу інформації)	Процес навчання (навчити вчитися)
Роль S1 навчання (учня)	Переважно пасивна	Переважно активна
Роль S2 навчання (вчителя)	Провідна (джерело знань)	Консультативна (коуч, фасилітатор)
Форми подачі знань	У «готовому вигляді», за зразком, де переважають вербальні методи і текстові форми	Різноманітні й переважно активні форми (ігрові, проблемні, ініціювання самостійної роботи, пошуку тощо)
Використання знань	Переважно в типових завданнях для підготовки до контрольних процедур	Акцент на прикладне використання знань, у реальних умовах
Форма навчальної діяльності, що переважає	Фронтальна (лекційний виклад теми) й індивідуальна (підготовка до самостійної роботи і контрольних)	Широке використання колективних та групових форм навчальної роботи

Як і будь-яка система, освітня діяльність має свої функціональні структурні елементи: потреби та мотиви, зовнішні й внутрішні цілі, програми діяльності, інформаційна основа та освітнє середовище діяльності, прийняття рішень як результат самовизначення учня, продукти діяльності, діяльнісно важливі особистісні якості [13].

Прикметним є те, що освітня система, що склалася на сьогодні в закладах загальної середньої освіти в єдності всіх її ланок, вже не відповідає об'єктивним вимогам, що диктуються історичними ритмами; її оберненість у минуле, орієнтація на застарілий досвід спричинила розрив між швидкоплинним життям та освітньою системою. Констатованим є факт, що будь-яка діяльність ставить до особистості певні вимоги, зумовлені її специфікою, а особистість, як суб'єкт діяльності, для її здійснення має співвідносити свої індивідуальні психологічні особливості з вимогами обраної сфери діяльності. На жаль, рівень готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі є недостатнім. Причину цього вбачаємо в тому, що на сьогодні освітній процес закладу загальної середньої освіти не забезпечує необхідної підготовки педагогів до цієї діяльності. У той же час є об'єктивні можливості для покращання процесу формування готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі. У зв'язку з цим необхідним постає створення інформаційно-освітнього середовища як умови формування психологічної готовності вчителів до використання інновацій з урахуванням необхідних для цієї діяльності знань та вмінь і, відповідно, управління інноваційними процесами в школі.

Особливість діяльності керівника ЗЗСО на сучасному етапі визначається модифікацією і появою нових (стратегічної, представницької, соціально-психологічної, інноваційної тощо) функцій управління. Проблеми сучасного закладу загальної середньої освіти також нерідко потребують нових підходів і нестандартних рішень [9, с. 549].

Загальновідомо, що одним з головних завдань сучасного суспільства є розробка нових технологій, оскільки професійна діяльність має ґрунтуватися на активній, творчій позиції учителя, який здатен до розробки й реалізації нових технологій, що, у свою чергу, приводить до того, що діяльність педагога має орієнтуватися на сучасні освітні інновації: технологічні, економічні, організаційні та педагогічні (рис. 1).

Включеність педагога в інноваційну діяльність є однією з важливих складових його професійної компетентності, тобто від готовності педагога і його вмінь вирішувати проблеми залежить, наскільки повно й адекватно учень зможе реалізувати свої здібності в когнітивному та особистісному розвитку.

Інформаційно-освітнє середовище, за А. Кузнецовим, – це сукупність суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, що забезпечують ефективну реалізацію сучасних освітніх технологій, орієнтованих на підвищення якості освітніх результатів, що служать засобом побудови особистісно орієнтованої педагогічної системи [6].

Слушними для нас є міркування дослідниці І. Дичківської, яка зазначає, що важливою складовою готовності до інноваційної діяльності є інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості фахівця, за якою виявляється готовність удосконалювати професійну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [4 с. 248].

Підтримуємо теоретичну позицію Т. Перецькостової, яка інноваційну діяльність розглядає як цілеспрямовану педагогічну дію, базовану на усвідомленні (рефлексії) свого власного практичного педагогічного досвіду за допомогою порівняння, вивчення, зміни й розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення найбільш високих результатів, отримання нових знань, якісно іншої педагогічної практики [10].

Феномен готовності до інноваційної діяльності достатньо ґрунтовно відображений у психолого-педагогічних дослідженнях.

Т. Вайзер визначає готовність учителя до інноваційної діяльності як компонент цілісної інноваційної системи школи та розглядає як багатоаспектний феномен професійної діяльності, що забезпечує цілеспрямоване нововведення в освітній процес.

Інноваційна діяльність, спрямована на вдосконалення дидактичного процесу, передбачає зміни в цілях, умовах, змісті, методах і формах навчання, що сприяє підвищенню якості навчального процесу шляхом реалізації потенціалу, що розвивається [2].

О. Бартків вважає, що «готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії» [1, с. 53].



Рис. 1. Сучасні освітні інновації

Суголосні з думкою ученої К. Макагон, яка під готовністю до інноваційної діяльності розуміє інтегральну якість особистості, що характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності та в підготовленості до її здійснення на професійному рівні [8].

Як зазначає В. Уруський, існує операційна готовність педагога до інноваційної діяльності, яка проявляється через уміння визначати найбільш ефективні прийоми й способи впровадження інновацій, майстерне володіння впроваджуваними технологіями, методами тощо [12].

Варто зауважити, що системоутворювальним фактором готовності педагогів до інноваційної діяльності є потреба в перетворенні, удосконаленні педагогічної діяльності через безпосереднє ставлення до своєї професії та учнів.

Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядаємо як складне особистісно-професійне утворення педагога, що визначає його спрямованість на розвиток власної професійної діяльності, активність та самостійність засвоєння, творчу реалізацію, створення нових способів, прийомів педагогічної роботи, що мають інноваційну спрямованість.

Розглядаючи інноваційну діяльність учителя визначаємо її основні напрями: інновації в освіті, вихованні, управлінні, перепідготовці кадрів (табл. 2).

Таблиця 2

Напрями інноваційної діяльності (М. Богуславський, К. Сумнительний [11])

Інновації в освіті	Нові методики викладання, нові способи організації занять; нововведення в організації змісту освіти; методи оцінювання освітнього результату
Інновації у вихованні	Системи або довгострокові ініціативи, базовані на використанні нових виховних засобів, що сприяють соціалізації студентів і дозволяють нівелювати асоціальні явища
Інновації в управлінні	Нововведення, спрямовані на залучення представників суспільства до управління освітніми установами, а також оригінальні схеми організації управлінської і господарської діяльності
Інновації у перепідготовці кадрів	Нові методи викладання, нові програми перепідготовки кадрів

Відповідно до нових освітніх стандартів важливим постає завдання сформувавши в педагога спектр компетенцій у сфері проєктування та забезпечення функціонування інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, а також формування низки професійних компетенцій у сфері проєктування інформаційно-освітнього середовища школи.

Розглядаючи готовність педагогів закладу загальної середньої освіти до інноваційної діяльності в межах компетентнісного підходу, визначаємо необхідність наявності таких здібностей:

- здатність до формування освітнього середовища та використання його можливостей для реалізації завдань інноваційної освітньої політики;
- готовність до застосування сучасних методик і технологій організації та реалізації освітнього процесу з використанням освітніх ресурсів;
- здатність до використання сучасних технологій діагностики та оцінки якості освітнього процесу на основі застосування засобів ІКТ;
- уміння досліджувати, проєктувати, організовувати та оцінювати реалізацію управлінського процесу з використанням інформаційно-комунікативних технологій;
- готовність до здійснення педагогічного проєктування інформаційного освітнього середовища, освітніх програм та індивідуальних освітніх траєкторій;
- здатність до проєктування форм та методів контролю якості освіти на основі застосування засобів ІКТ, а також різних видів контрольно-вимірювальних матеріалів на основі інформаційних технологій з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Варто констатувати, що ефективність і якість управління інноваційною діяльністю в освітній організації буде залежати від правильного визначення орієнтирів, змісту та організаційної структури управління, від наявності ефективних і оптимально поєднаних методів, процедур, форм та організаційних механізмів управління.

Управління інноваційною діяльністю в закладах загальної середньої освіти розглядаємо як цілеспрямовану діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує ефективний розвиток усієї освітньої системи через спільну діяльність щодо створення, засвоєння, використання та поширення новацій, що включає взаємодію суб'єктів освітнього середовища (учнів, педагогів, батьків, соціуму); умови матеріально-технічного, інформаційного, програмно-методичного, кадрового та соціально-психологічного забезпечення.

У процесі управління інноваційною діяльністю керівники стикаються з різними видами нововведень та групами інновацій, що може бути внесено в різні види діяльності та функції керівника освітньої організації [3]:

- концепцію управління (створення педагогічного колективу з високим рівнем кваліфікації педагогів; створення умов, що забезпечують внутрішню готовність колективу до сприйняття цілей освітньої організації; створення стимулюючої системи (моральних та матеріальних заходів, що сприяють реалізації інтересів колективу та вирішенню можливих протиріч);

- організаційну структуру управління (відхід від традиційної структури освітньої організації, зміна змісту навчально-виховного процесу);
- функції управління (планування та організація; прогнозування тенденцій змін; розробка стратегії і тактики розвитку школи; створення банку даних про інноваційні процеси);
- механізм управління (зміни в структурі управління, методах та засобах).

Ю. Коротенков [7] переконаний, що для реалізації вимог стандартів інформаційно-освітнє середовище має виконувати певні функції:

- *навчальна* (досягнення предметних, міжпредметних результатів через опору на освітнє середовище, його предметні аспекти, засвоєння знань через практичну взаємодію з технологіями середовища);
- *соціокультурна* (формування учнівської субкультури, сприйняття ними морально-етичних цінностей, норм суспільної моралі в освітньому середовищі в процесі взаємодії);
- *соціально-правова* (соціалізація учнів, формування правосвідомості, розвитку їх інформаційно-правової культури через самостійне занурення в освітнє середовище);
- *розвиваюча* (інтелектуальний та духовний розвиток учнів на основі освітньої взаємодії, формування здатності до саморозвитку на основі систематизації особистих ставлень з освітнім середовищем, формування особистого освітнього середовища);
- *просвітницька* (формування знань і уявлень щодо життєдіяльності суспільства, принципи, перспективи та тенденції його розвитку на основі пізнавальних ресурсів освітнього середовища);
- *світоглядна* (формування світогляду в комплексній єдності світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння та світоосмислення, у тому числі формування сучасного інформаційного світогляду на основі розвитку знань про світ і суспільство, практичного досвіду щодо взаємодії з освітнім середовищем);
- *управлінська* (прямий вплив на організацію та управління навчальним процесом на основі вимог та умов освітнього середовища).

Застосування інновацій в освітній сфері дає змогу педагогам змінювати зміст, методи та організаційні форми навчання з метою посилення інтелектуальних можливостей учнів в інформаційному просторі, а також здійснювати гуманізацію, індивідуалізацію, інтенсифікацію процесу навчання й підвищення якості навчання.

Інформаційно-освітнє середовище являє собою системну інтеграцію інформаційних об'єктів та інновацій з метою створення інформаційно-педагогічних ресурсів для впровадження в освітній процес, що дозволяє використовувати різні форми і стратегії засвоєння знань і розвивати самостійну пізнавальну навчальну діяльність.

Психологічна готовність учителів до застосування інновацій, що являє собою комплексний стан особистості, базований на її психологічних, моральних та професійних якостях, забезпечує повноцінну спроможність реалізувати проєктно-технологічний підхід у навчанні шляхом використання нових інформаційних технологій.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Використання інновацій у системі освіти сприяє удосконаленню всіх рівнів навчально-виховного процесу, забезпечуючи підвищення ефективності та якості процесу навчання за рахунок реалізації засобів нових інформаційних технологій; забезпечення спонукальних мотивів (стимулів), що зумовлюють активізацію пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок використання сучасних засобів обробки інформації при вирішенні завдань з різних предметних галузей.

Список використаної літератури

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
2. Вайзер Т.А. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема. *Современные проблемы науки и образования*. 2007. № 5. С. 47–51.
3. Глухова С.Г. Информационный процесс в образовательном учреждении: аспект управления. URL <http://wiki.iteach.ru/index.php/>
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. К.: Академвидав, 2015. С. 253–270.

5. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
6. Зенкина С.В., Кузнецов А.А. Новая информационно-коммуникационная образовательная среда. *Основы общей теории и методики обучения информатике*: учеб. пособие. Москва: Бином. Лаборатория Знаний, 2010. 207 с.
7. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: учеб. пособие. М.: Академия АйТи, 2010. 152 с. URL: http://window.edu.ru/resource/849/74849/files/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf
8. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед. інновації). *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 27–29.
9. Манохіна І.В. Сутність управління загальноосвітніми навчальними закладами у психолого-педагогічній літературі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Дод. 1 до Вип. 31, т. 8 (50): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2013. 598 с.
10. Перекрестова Т.С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности. *Наука, образование, общество* URL: <http://journal.sakhu.ru/work.php?id=38>
11. Сумнительный К.Е., Богуславский М.В. Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика. URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm
12. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посіб. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.
14. Ponce Gea, Ana I., Rico Gómez, María L., Sola Reche, José M., García Vidal, Marcos. Teacher training about Information and Communication Technologies: a diachronic perspective. *Revista Espacios digital*. 2021. Vol. 42. № 1. P. 190. URL: <http://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p16.pdf>

References

1. Bratkiv, O. (2010). *Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti* [Readiness of the teacher for innovative professional activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of modern teacher training], no. 1, pp. 52–58. (In Ukrainian).
2. Vaizer, T.A. (2007). *Professionalnaia podhotovka budushchikh uchitelei v vuze kak pedagogicheskaiia problema* [Professional training of future teachers at the university as a pedagogical problem]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], no. 5, pp. 47–51. (In Russian).
3. Hlukhova, S.H. *Innovatsionnyi protsess v obrazovatel'nom uchrezhdenii: aspekt upravleniia* [The innovation process in an educational institution: aspect of management]. URL: <http://wiki.iteach.ru/index.php/> (In Russian).
4. Dychkivska, I. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, Akademvydav Publ., pp. 253–270. (In Ukrainian).
5. Dubaseniuk, O.A. (2014). *Innovatsii v suchasni osviti* [Innovations in modern education]. *Innovatsii v osviti: intehtatsiia nauky i praktyky* [Innovations in education: integration of science and practice]. Zhytomyr, ZhDU im. I. Franka Publ., pp. 12–28. (In Ukrainian).
6. Zenkina, S.V. & Kuznetsov, A.A. (2010). *Novaia informatsionno-rkmmunikatsionnaia sreda* [New information and communication educational environment]. *Osnovy obshchei teorii i metodiki obucheniiia informatiki* [Fundamentals of General Theory and Methods of Teaching Computer Science]. Moscow, Laboratoriia znaniia Publ., 207 p. (In Russian).
7. Korotenko, Yu.G. (2010). *Informatsionnaia obrazovatelnaia sreda osnovnoi shkoly* [Information educational environment of the basic school]. Moscow, Akademiia AiTi Publ., 152 p. (In Russian).
8. Makohon, K. (2002). *Diahnostyka hotovnosti pedahohiv do poshukovoi diialnosti (pedahohichni innovatsii)* [Diagnosis of teachers' readiness for search activities (pedagogical innovations)]. *Ridna shkola* [Native school], no. 1, pp. 27–29. (In Ukrainian).
9. Manokhina, I.V. (2013). *Sutnist upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy u psykhologo-pedahohichnii literature* [The essence of the management of secondary schools in the

psychological and pedagogical literature]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriy Skovorody"* [Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnysky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda], issue 31, vol. 8 (50). (In Ukrainian).

10. Perekrestova, T.S. *Formirovanie u uchitel'ia hotovnosti k innovatsionnoi pedagogicheskoi deiatelnosti* [Formation of a teacher's readiness for innovative pedagogical activity]. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo* [Science, education, society]. Available at: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38> (In Russian).

11. Sumnitelnyi, K.Ye. & Boguslavskii, M.V. *Innovatsii v obrazovanii. Vektor razvitiia i osnovnaia realnaia praktika* [Innovation in education. Development vector and main real practice]. Available at: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm (In Russian).

12. Uruskyi, V.I. (2005). *Formuvannia hotovnosti vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti* [Formation of teachers' readiness for innovative activity]. Ternopil, TOKIPPO Publ., 96 p. (In Ukrainian).

13. Shadrikov, V.D. (1996). *Psikhologiya deiatelnosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and human abilities]. Moscow, Logos Publ. (In Russian).

14. Ponce Gea, Ana I., Rico Gómez, María L., Sola Reche, José M., García Vidal, Marcos (2021). Teacher training about Information and Communication Technologies: a diachronic perspective. *Revista Espacios digital*. Vol. 42. No. 1. P. 190. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p16.pdf>

FORMATION OF EDUCATIONAL PARTICIPANTS' READINESS TO MANAGE INNOVATIVE PROCESSES AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: THEORETICAL OVERVIEW

Svitlana M. Nadtochii, teacher of the Ukrainian language and literature of the highest category, comprehensive school of the 1st–3rd stages of the city of Glukhov, master degree student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine.

E-mail: svetlanantd@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-34

Key words: innovation, establishment of general secondary education, readiness to manage innovation processes at school.

The article focuses on the need to introduce pedagogical innovations in the school educational process. A reason has been established for the insufficient level of psychological readiness of teachers to use innovation in the school informational and educational environment. A definitional analysis of the concepts of «informational and educational environment», «innovation activity», «readiness for innovation» was implemented. Comparative characteristics of traditional and innovative educational models are given. Based on the analysis of scientific literature, we proposed our own interpretation of the phenomenon of teacher's readiness for innovation. The main directions of innovative activity of the teacher are defined: innovations in education, education, management, retraining of personnel. The need to have certain abilities that contribute to the formation of the readiness of teachers of the institution of general secondary education to innovate within the framework of the competency approach was noted. It is stated that the management of innovation activities in general secondary education institutions is a targeted activity of management entities at various levels.

The functions of the informational-educational environment are disclosed in order to implement the requirements of educational standards.

It was noted that the strategic task of developing school education in modern conditions is to update the content, forms and methods, achieve a new quality of its results. It is emphasized that the main factors affecting the development of education in modern conditions are the appeal to the personality of students and the consideration of the individual trajectory of the development of their competencies. An attempt was made to identify factors that contribute to the effective formation of the readiness of educational participants to manage innovative processes in school. We consider the teacher's readiness for innovative activity as a complex personal and professional education of teachers, determining their focus on the development of their own professional activity, the activity and independence of assimilation, creative implementation, the creation of new ways, techniques of pedagogical work that have an innovative orientation.

Одержано 25.02.2021.

УДК 378.1:372.8

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-35

М.В. ШВАРДАК,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти

та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АВТОРСЬКОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ»

З'ясовано, що технологізація на сьогодні є запорукою ефективного управління закладом освіти загалом та педагогічними працівниками зокрема. Вона зумовлює пошук тих управлінських інструментів, які можуть бути результативно використані в педагогічному процесі. Технологізація педагогічного менеджменту сприяє його раціоналізації, виключає ті дії керівника та фахівців, які є необов'язковими для досягнення очікуваного результату управлінської діяльності, формалізує реалізацію функцій управління. У статті розкрито специфіку вивчення авторської навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту», яка викладається здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Управління закладами освіти») в Мукачівському державному університеті. Ця дисципліна спрямована на цілісне формування готовності майбутнього керівника до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах закладу загальної середньої освіти. Визначено обсяг дисципліни, предмет, мету, завдання, міждисциплінарні зв'язки; систему знань, умінь, загальних та фахових компетентностей. Також визначено систему професійно важливих компетенцій, на які орієнтована ця дисципліна: здатність до згуртування педагогічного колективу, перетворення його в команду одностайних; лідерства, несвідомо викликати почуття захоплення та поваги в педагогічних працівників, здобувачів освіти, їхніх батьків та ін.; моніторингу освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти; стратегічного планування розвитку закладу освіти; делегування повноважень; прийняття управлінських рішень, готовність нести за них належну відповідальність; налагодження сприятливої позитивної атмосфери в колективі; ефективних комунікацій з учасниками освітнього процесу закладу загальної середньої освіти; раціонального використання робочого часу; управління закладом засобами хмарних технологій; ефективного застосування інструментів маркетингових комунікацій тощо. Визначено очікувані результати навчання майбутніх керівників. Подано структуру навчальної дисципліни: змістові модулі та тематику. Також визначено основні методи навчання та контролю знань здобувачів. Окреслено специфіку вивчення теоретичного та практичного матеріалу навчальної дисципліни.

Ключові слова: технології педагогічного менеджменту, навчальна дисципліна, майбутні керівники, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Освітня установа, яка працює в динамічному пошуковому режимі, якісно відрізняється від тих, які функціонують традиційно. Це, у свою чергу, накладає певний відбиток на цілісну систему педагогічного менеджменту, яка потребує технологізації. Технологізація на сьогодні є запорукою ефективного управління закладом освіти загалом та педагогічними працівниками зокрема. Вона зумовлює пошук тих управлінських інструментів, які можуть бути результативно використані в педагогічному процесі. Технологізація педагогічного менеджменту сприяє його раціоналізації, виключає ті дії керівника та фахівців, які є необов'язковими для досягнення очікуваного результату управлінської діяльності, формалізує реалізацію функцій управління. Це, у свою чергу, переконує, що технології педагогічного менеджменту в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти перебувають в особливому актуалітеті.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування готовності майбутніх керівників освітніх закладів до управлінської діяльності була предметом дослідження таких українських учених, як: О. Вознюк, О. Вороненко, С. Воронова, О. Галус, Т. Дзюба, Б. Жебровський, С. Загородній, О. Лебідь, Л. Міськевич, О. Нежинська, С. Немченко, Л. Омельченко, В. Приходько, З. Рябова, К. Скрипка, О. Тополенко та ін. Що ж до проблеми формування готовності керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах закладу загальної середньої освіти, то вона раніше не досліджувалася та потребує детального вивчення [6].

Мета статті полягає у визначенні змісту і структури авторської навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту».

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Технології педагогічного менеджменту» викладається здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Управління закладами освіти») за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки» в Мукачівському державному університеті [4]. Ця дисципліна спрямована на цілісне формування готовності майбутнього керівника до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

Трудовитість навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту» – 120 годин (4 кредити ECTS). Співвідношення кількості годин аудиторних занять і самостійної роботи становить 40 год / 120 год – для денної форми навчання та 10 год / 120 год – для заочної форми навчання. 24 год – лекційних та 18 год – практичних занять. Відповідно на самостійну роботу для денної форми навчання відведено 50 год та 30 год – на підготовку до екзамену; для заочної – 110 год (самостійна робота та підготовка до екзамену).

У змісті курсу широко використовуються міждисциплінарні зв'язки: «Педагогіка», «Організація і управління закладом освіти», «Теорія та менеджмент освітніх організацій», «Психологія управління», «Педагогічна комунікація», «Моніторинг якості освіти».

Предметом навчальної дисципліни є вивчення теоретичних та практичних засад технологій педагогічного менеджменту.

Метою дисципліни є формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Завдання дисципліни: з'ясувати сутність технологій педагогічного менеджменту; вивчити теоретичні засади найбільш поширених технологій педагогічного менеджменту; володіти навичками реалізації провідних технологій педагогічного менеджменту; критично оцінювати потенційні можливості технологій у реальних умовах закладу освіти.

У процесі вивчення дисципліни здобувачі мають знати:

- про сучасні тенденції педагогічного менеджменту;
- актуальність та необхідність застосування технологій педагогічного менеджменту в сучасному закладі освіти;
- теоретичні основи системи технологій педагогічного менеджменту (сутність, мету, завдання, інструментарій виучуваних технологій);
- особливості та алгоритми реалізації технологій педагогічного менеджменту.

Водночас майбутні керівники мають набути таких умінь:

- реалізувати провідні технології педагогічного менеджменту;
- критично оцінювати потенційні можливості технологій у реальних умовах закладу освіти;
- розв'язувати кейси в розрізі застосування відповідної технології педагогічного менеджменту;
- моделювати виучувану технологію педагогічного менеджменту на практиці;
- здійснювати оптимальний вибір ефективних технологій педагогічного менеджменту.

У результаті вивчення очікується формування в майбутніх керівників таких компетентностей: інтегральної, загальних та фахових.

Щодо загальних компетентностей, то в роботі із здобувачами формуються комунікативні здібності; критичне та креативне мислення; здатність вирішувати складні завдання, приймати оптимальні рішення, вміння вести перемовини, забезпечувати сприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі; здатність до командної співпраці, лідерство, самостійність, здатність генерувати ідеї, ініціативність, гнучкість, адаптивність, емоційний інтелект (стресостійкість), інформаційно-цифрова грамотність тощо.

Центральною фаховою компетентністю на цьому курсі є управлінсько-технологічна, яку трактуємо як здатність до ефективної технологізації управлінської діяльності в закладі освіти. Вона визначається володінням технологіями педагогічного менеджменту, вмінням оптимізувати процес управління, зокрема здійснити оптимальний вибір технологій педагогічного менеджменту та ефективно їх застосовувати в управлінській діяльності в закладі освіти. Вибір технології педагогічного менеджменту – це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик управління та стилю співпраці керівника ЗЗСО з учасниками освітнього процесу.

У розрізі чотирьох кредитів майбутні управлінці вивчають особливості технологій педагогічного менеджменту, а на практичних заняттях реалізується поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій.

У межах управлінсько-технологічної компетентності виділяємо такі професійно важливі компетенції, як здатність: до згуртування педагогічного колективу, перетворення його в команду односторонців; лідерства, несвідомо викликати почуття захоплення та поваги в педагогічних працівників, здобувачів освіти, їхніх батьків та ін.; моніторингу освітньої діяльності ЗЗСО; стратегічного планування розвитку закладу освіти; делегування повноважень; прийняття управлінських рішень, готовність нести за них належну відповідальність; налагодження сприятливої позитивної атмосфери в колективі; ефективних комунікацій з учасниками освітнього процесу ЗЗСО; раціонального використання робочого часу; управління закладом засобами хмарних технологій; ефективного застосування інструментів маркетингових комунікацій тощо [6].

Очікується, що в результаті навчання майбутні керівники ЗЗСО набудуть компетентностей, які вможливають застосування технологій педагогічного менеджменту, що відповідає концепції інноваційного управління закладами освіти.

За результатами вивчення курсу проводиться екзамен як у традиційній формі (включає теоретичні та практичні питання), так у вигляді індивідуальних проєктів дослідницької роботи.

Навчальна дисципліна «Технології педагогічного менеджменту» включає в себе п'ять змістових модулів: «Теоретичні засади технологій педагогічного менеджменту», «Технології кадрового педагогічного менеджменту», «Технології організаційно-педагогічного менеджменту», «Технології інформаційно-педагогічного менеджменту», «Технології стратегічного менеджменту в освіті».

Матеріал подається відповідно до вимог європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи організації освітнього процесу в ЗВО.

У процесі фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури означений підхід реалізується через відпрацювання здобувачами вищої освіти алгоритмів низки технологій ефективного педагогічного менеджменту. Дисципліна має таку тематичну структуру:

Тема 1. Педагогічний менеджмент як наука та мистецтво.

Тема 2. Технології педагогічного менеджменту.

Тема 3. Технологія лідерства в освітній організації.

Тема 4. Технологія тимбилдингу: трансформація педагогічного колективу в команду.

Тема 5. Технологія антимобінгу в педагогічному колективі закладу загальної середньої освіти.

Тема 6. Коучинг-технологія в закладі загальної середньої освіти [8].

Тема 7. Фасилітація як інноваційна технологія управління.

Тема 8. Технологія делегування повноважень.

Тема 9. Технологія прийняття управлінських рішень.

Тема 10. Технологія тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника закладу освіти.

Тема 11. Технології ефективних комунікацій: надання та отримання зворотного зв'язку (фідбеку). Техніки для налагодження діалогу в команді.

Тема 12. Хмарні технології управління роботою педагогічних працівників колективу закладу загальної середньої освіти.

Тема 13. Форсайт-технології в закладі загальної середньої освіти.

Тема 14. Технологія внутрішнього моніторингу якості освіти.

Тема 15. Технології маркетингового менеджменту.

Основними методами навчання здобувачів є:

I. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:

1. За джерелом інформації:

Словесні: лекція (традиційна, проблемна, інтерактивна, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція), пояснення, розповідь, бесіда.

Наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

Практичні: розв'язування кейсів, проблемних ситуацій, ділові, рольові та імітаційні ігри, творчі завдання, проекти, тренінги тощо.

2. За логікою передавання і сприймання навчальної інформації: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.

3. За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, продуктивні, творчі, пошукові, дослідницькі.

4. За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів: з книгою, електронним навчальним середовищем Moodle, виконання індивідуальних навчальних проєктів; моделювання ситуацій.

II. Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості, успіху [5].

Педагогічний контроль здійснюється з дотриманням вимог об'єктивності, індивідуального підходу, систематичності і системності, всебічності та професійної спрямованості. Методи контролю: усне опитування, експрес-опитування, контрольна робота, термінологічний диктант, офлайн- та онлайн-тестування, самостійні роботи, практичні роботи, екзамен.

Певна річ, що жодна окремо взята технологія педагогічного менеджменту не дає оптимального результату ефективності управління закладом освіти. Необхідно визначати такий їх комплекс (систему), який урахує ступінь фахової підготовки суб'єктів до його реалізації, специфіки закладу освіти, ступеня загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти, їх диференційованих потреб у здобутті освіти, рівень навчально-методичного забезпечення та технічного оснащення освітнього процесу, вимог та потреб сьогодення [7].

Саме здатність обирати найоптимальнішу технологію в конкретній ситуації формується у майбутніх керівників закладів освіти в процесі освоєння авторського курсу «Технології педагогічного менеджменту» (М.В. Швардак, Мукачівський державний університет).

Погоджуємося з твердженням великого філософа Іммануїла Канта: «Теорія без практики – мертва, практика без теорії – сліпа», в якому прослідковується принцип зв'язку теорії з практикою та підкреслюється вагомість як теорії, так і практики.

Теоретичний матеріал з технологій педагогічного менеджменту пропонуємо розглядати за таким алгоритмом: виникнення та розвиток, сутність, мета і завдання, особливості, інструментарій (форми, методи, засоби тощо), алгоритм реалізації, переваги та недоліки технології. З цією метою автором розроблено навчально-методичне видання «Технології педагогічного менеджменту в таблицях» (Швардак М.В., 2021). Посібник допоможе здобувачу чи практикуючому керівнику актуалізувати опорні знання, швидко зорієнтуватися у специфіці низки технологій педагогічного менеджменту, з'ясувати, яка технологія і за яких умов допоможе йому найбільш оптимально реалізувати на практиці поставлену мету. Пропоновані таблиці можуть також бути своєрідним планом для здобувачів при розкритті тем з курсу «Технології педагогічного менеджменту».

М. Бургін та В. Кузнецов стверджують, що теорія «озброює спеціаліста надзвичайно потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступаючи в сучасних умовах фактично як найбільш ефективний інтелектуальний інструмент вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч» [1, с. 73].

Відомо, що важливим завданням методики викладання у ЗВО є спрямування теорії в практичне русло. З огляду на це провідним методологічним підходом на практичних занят-

тях є діяльнісний [2]. З цією метою на практичних заняттях активно використовуються технології інтерактивного навчання, кейс-технології, тренінгові та інформаційно-комунікаційні технології.

Для ефективного проведення практичних занять з дисципліни автором підготовлено такі навчально-методичні видання: «Технології педагогічного менеджменту: тренінги», «Технології педагогічного менеджменту: кейси», «Технології педагогічного менеджменту: тестові завдання».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами проаналізовано зміст авторського курсу «Технології педагогічного менеджменту», який охоплює коло теоретичних та практичних завдань управлінсько-технологічного спрямування. Вивчення курсу допоможе майбутнім керівникам ЗЗСО підвищити їхній професійний рівень, сформує здатність до ефективної технологізації управлінської діяльності в закладі освіти.

До перспектив подальшого дослідження слід віднести вивчення ефективності впровадження авторської навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту».

Список використаної літератури

1. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Аксиологические аспекты научных теорий. К.: Наук. думка, 1991. 183 с.
2. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 601 с.
3. Лебідь О.В. Система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1. С. 252–262.
4. Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» (зі змінами) для підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація «Управління закладами освіти») галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Мукачево: Мукачівський державний університет, 2020. 19 с. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/07/ОПП-Освітні-педагогічні-науки.pdf> (дата звернення: 20 квітня 2021).
5. Сивашинская Е.Ф., Журлова И.В. Педагогика современной школы: курс лекций для студ. пед. спец. вузов / под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. Минск: Экоперспектива. 2009. 212 с.
6. Швардак М.В. Зміст та структура готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (339). Ч. I. С. 250–264. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-250-264
7. Швардак М.В. Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 5 (336). С. 184–195. DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-184-195.
8. Shvardak M. Coaching Technology to Prepare Candidates for Leadership Roles in a Variety of Educational Settings. *Postmodern Openings*. 2021. № 12 (1). P. 201–222. DOI: 10.18662/po/12.1/255.

References

1. Burgin, M.S., Kuznietsov, V.I. (1991). *Aksiologicheskie aspekty nauchnykh teorii* [Axiological aspects of scientific theories]. Kyiv, Naukova dumka Publ., 183 p. (In Russian).
2. Halus, O.M. (2008). *Pedahohichne upravlinnia adaptatsiiei maibutnikh uchyteliv u systemi stupenevoi osvity. Dys. d-ra ped. nauk* [Pedagogical management of adaptation of future teachers in the system of degree education. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 601 p. (In Ukrainian).
3. Lebid, O.V. (2019). *Systema formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury* [The system of forming the readiness of the future head of a secondary school for strategic management in the conditions of a master's degree]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 1, pp. 252–262. (In Ukrainian).

4. *Osvitno-profesiina prohrama "Osvitni, pedahohichni nauky" (zi zminamy) dlia pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky (spetsializatsiia "Upravlinnia zakladamy osvity") haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika* [Educational-professional program "Educational, pedagogical sciences" (with changes) for preparation of applicants for higher education of the second (master's) level in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences (specialization "Management of educational institutions") in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy]. Mukachevo, Mukachivskyi derzhavnyi universytet Publ. (2020). Available at: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/07/OPP-Osvitni-pedahohichni-nauky.pdf> (Accessed 20.04.2021). (In Ukrainian).

5. Sivashinskaia, Ye.F., Zhurlova, I.V. (2009). *Pedahohika suchasnoi shkoly* [Pedagogy of modern school]. Minsk, Ekoperspektyva Publ., 212 p. (In Ukrainian).

6. Shvardak, M.V. (2021). *Zmist ta struktura hotovnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu* [Content and structure of readiness of future heads of general secondary education institutions to apply pedagogical management technologies]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University], no. 1 (339), pp. 250-264. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-250-264. (In Ukrainian).

7. Shvardak, M.V. (2020). *Suchasni metodolohichni pidkhody formuvannia hotovnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity do zastosuvannia tekhnolohii pedahohichnoho menedzhmentu* [Modern methodological approaches to the formation of readiness of future heads of educational institutions to apply the technologies of pedagogical management]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University], no. 5 (336), pp. 184-195. DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-184-195. (In Ukrainian).

9. Shvardak, M. (2021). Coaching Technology to Prepare Candidates for Leadership Roles in a Variety of Educational Settings. *Postmodern Openings*, no. 12 (1), pp. 201-222. DOI: 10.18662/po/12.1/255.

CONTENT AND STRUCTURE OF THE AUTHOR'S DISCIPLINE "TECHNIQUES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT"

Marianna V. Shvardak, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

E-mail: anna-mari_p@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-9560-9008

DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-35

Key words: technologies of pedagogical management, educational discipline, future leaders, institution of general secondary education.

It was found that techniques today is the key to effective management of educational institutions in general and teachers in particular. It determines the search for those management tools that can be used effectively in the pedagogical process. The technicalization of pedagogical management contributes to its rationalization, eliminates those actions of the superior and specialists that are not necessary to achieve the expected result of management, formalizes the implementation of management functions. The article reveals the specifics of studying the author's discipline «Techniques of pedagogical management», which is taught to applicants of the second (master's) level of higher education specialty 011 «Educational, pedagogical sciences» (specialization «Management of educational institutions») at Mukachevo State University. This discipline is aimed at the holistic formation of the readiness of a future leader to apply the techniques of pedagogical management in a general secondary education institution. The scope of the discipline, subject, purpose, tasks, interdisciplinary connections are determined; the system of knowledge, skills, general and professional competencies. The system of professionally important competencies on which this discipline is focused is also defined: the ability to unite the teaching staff, to turn it into a team of like-minded people; to develop leadership, unconsciously evoke feelings of admiration and respect in teachers, students, their parents, etc.; monitoring the educational activities of general secondary

education institutions; strategic planning of educational institution development; delegation of powers; making management decisions, willingness to take due responsibility for them; establishing a favorable positive atmosphere in the team; effective communication with participants in the educational process of general secondary education; rational use of working time; management of the institution by means of cloud technologies; effective use of marketing communication tools, etc. The expected training results of future managers are determined. The structure of the discipline is given: content modules, and topics. The main methods of training and control of applicants' knowledge are also identified. The specifics of studying the theoretical and practical material of the discipline are outlined.

Одержано 3.02.2021.

ДЛЯ НОТАТОК