



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

Вошколуп Г.Ю. Критерії наявності лідерських здібностей у майбутніх економістів.....	6
Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів	13
Каленик О.О., Цареградська Т.Л., Плющай І.В. Методичні аспекти формування предметних та комунікативних компетентностей іноземних слухачів при вивченні фізики на підготовчих відділеннях	22
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»).....	29
Сапожников С.В. Психологічна підготовка майбутнього учителя до спілкування з учнями: основні завдання.....	37
Федів В.І., Олар О.І., Шинкура Л.М., Єгоренков А.І. Медична і біологічна фізика як складова просвітницької роботи у боротьбі з тютюнопалінням	46

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 № 1 від 30.01.2019 р.).

Журнал «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» затверджений у Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 10.05.2017 р. № 693).

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, РИНЦ, індексується в Google Scholar та інформаційно-аналітичній системі Національної бібліотеки України імені Вернадського.

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

1 (17) 2019

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

- Альохін М.М.**
Соціально-емоційне навчання (sel-program) як предикатор вибору ненасильницьких стратегій поведінки серед старшокласників.....52
- Гаркуша І.В., Кайко В.І.**
Детермінанти стійкості військових ЗСУ до бойового стресу.....61

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

- Нетьосов С.І., Ляшенко В.В.**
Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії.....70
- Переворська О.І., Приходько Т.П., Кобзєва І.М.**
Ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями.....78

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Берестень Е.Е.**
Лингвострановедение на уроке иностранного языка85
- Бірюкова Т.В., Остафійчук Д.І.**
Використання елементів історизму при вивченні медичної та біологічної фізики92
- Верітова О.С.**
Забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи.....98
- Волкова Н.В.**
Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної освіти105
- Волкова Н.П.**
Конфлікти у педагогічному колективі закладу вищої освіти: причини виникнення та шляхи запобігання113
- Давидченко І.Д.**
Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема.....125

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –

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

Редакційна рада

Заступник головного редактора

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

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

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

Редакційна колегія серії

Головний редактор серії

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

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор

С.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

В. Крігер, доктор філософії, професор (Німеччина)

Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор

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)

О.О. Резван, доктор педагогічних наук, професор

С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор

І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)

Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)

Amélia Lopes PhD Full Professor, University of Porto, (Portugal)

Г.І. М'ясоїд, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Е. Френдо, магістр (Німеччина)

В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор

Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор

О.В. Лебідь, доктор педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

І.В. Олійник, кандидат педагогічних наук,
відповідальний секретар
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Іванова О.А.	
Форми прояву активної професійної позиції фахівців сфери послуг	131
Ключник Р.М., Опалева О.И.	
Использование рекламных материалов в процессе обучения иностранному языку	138
Маслій О.М.	
Умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.....	147
Олійник І.В.	
Використання коучинг-технології в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.....	158
Письменна І.І.	
Імплементация зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі	169
Пінська О.Л.	
Особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи студентів.....	176
Попов Р.А.	
Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів	183
Тимченко-Міхайліді Н.С., Пугач В.Б.	
Формування перекладацької компетентності у процесі підготовки студентів економічного профілю	192
Тарнопольський О.Б., Сторожук С.Д., Бредбіер П.В.	
Зміни парадигм навчання в історії методики викладання іноземних мов: з ХІХ сторіччя до наших днів.....	200
Фрицюк В.А., Герасимова І.Г.	
Професійна мобільність у контексті підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.....	210
Шепеленко Т.Л.	
Психологічна готовність майбутніх фахівців юридичного профілю до професійного самовизначення	218

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Шамоня В.Г., Бєсєдін І.О., Острога М.М.	
Неформальна освіта на платформі Udemu: аналіз курсів з вивчення 3D-графіки.....	225

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Джі Йон Бе	
Глобалізація корейської освітньої системи та просування корейської мови в Україні (досвід регіону Придніпров'я)	233
Кузьменко Ю.А.	
Проблема вияву лідерської позиції в ході контекстної практичної підготовки та стажування майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.....	243
Лебідь О.В.	
Система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури	252
Черевко С.В., Черевко А.Д., Суркова О.Б., Подолкіна З.К., Лопуха А.В.	
Реанімаційні реформи в Україні: логічна структура програми зі зниження загрози здоров'ю нації.....	263

CONTENTS

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

Voshkolup G. Criteria of leadership abilities of future economists	6
Dysa O. Pedagogical system as a basis of development of students' personal maturity	13
Kalenyk O., Tsaregradska T., Plyushchay I. Methodological aspects of formation of subject and communicative competencies of foreign students when learning physics at preparatory departments	22
Miasoid H., Yusypiva T. 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").....	29
Sapozhnikov S. Psychological readiness of the future teacher to communication with students: the main tasks	37
Fediv V., Olar O., Shinkura L., Yegorenkov A. Medical and biological physics as an education component in the struggle against tobacco smoking	46

TOPICAL ISSUES OF SOCIAL WORK AND REHABILITATION

Alyokhin M. Social and emotional learning as a factor of selection of non-violent behavior strategies among students	52
Harkusha I., Kaiko V. Determinants of sustainability of the military from the armed forces of Ukraine to combat stress	61

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND EDUCATION

Netyosov S., Lyashenko V. Ways of providing education of a special child in conditions of inclusion.....	70
Perevorska O., Prikhodko T., Kobzieva I. Effectiveness of students' corrective work with preschool children with complicated speech disorders	78

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Beresten E. Linguistic and cultural studies in classes of German	85
Biriukova T., Ostafiichuk D. Use of history elements in studies of medical and biological physics	92
Veritova O. Providing facilitation of flows of emotional information in pedagogical activities of a higher school teacher	98
Volkova N. Preparation of future engineers and pedagogues to use communication technologies in vocational education institutions	105
Volkova N. Conflicts in the pedagogical staff of the institution of higher education: causes of occurrence and ways of prevention.....	113
Davydchenko I. Development of the linguocultural competence of future teachers of preschool education institutions as a pedagogical problem	125
Ivanova O. Forms of identifying an active professional position by specialists of service sphere.....	131
Kliuchnyk R., Opaleva O. Use of advertising materials in teaching a foreign language	138
Maslii O. Conditions of the formation of professional competence of future officers of rocket and artillery ordnance	147

Oliynik I. Using coaching technologies in the course of formation of future doctors' of philosophy research competence in the conditions e-postgraduate studies.....	158
Pysmenna I. Implementation of foreign experience of the use of principles of integrated learning at higher school....	169
Pinska O. Personality-oriented approach to the organization of students' self-guided work.....	176
Popov R. Set of organizationally-didactic conditions of the model of students' autonomy development system implementation	183
Timchenko-Mykhailidi N., Pugach V. Formation of translation competence in the process of training students of economic profile	192
Tarnopolsky O., Storozhuk S., Bradbeer P. Changes of paradigms in the history of methods of teaching foreign languages: from the 19th century until today	200
Frytsiuk V., Gerasimova I. Professional mobility in the context of preparation of future pedagogues to professional self-development.....	210
Shepelenko T. Psychological readiness of future legal specialists to professional self-determination.....	218

STATE-OF-THE-ART TEACHING/LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

Shamonya V., Besedin I., Ostroha M. Udemy platform non-formal education: analysis of 3D-graphics courses	225
--	-----

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Gi Yon Bae Globalization of the Korean education system and promotion of Korean language in Ukraine (the case of Prydniprovya region).....	233
Kuzmenko Yu. The issue of discovering the leadership position in the course of contextual practical training and internship of future masters in management of higher educational institutions	243
Lebid O. System of formation of development of future heads' of general educational institution readiness for strategic management in master's degree courses	252
Cherevko S.V., Cherevko A.D., Surkova O.B., Podolkina Z.K., Lopuga A.V. Resuscitation reforms in Ukraine: logical structure of the program on reduction of threats to the nation's health	263

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 30.01.2019. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 23,45.

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.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.035.91:378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-1

Г.Ю. ВОШКОЛУП,
*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

КРИТЕРІЇ НАЯВНОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті досліджено поняття критерію як важливого елемента формування уявлення про те чи інше явище або процес, що формує основу стосовно їх оцінки, інформує про певний стан явища або процесу оточуючому середовищу. Визначено, що феномен лідерства займає особливе місце в психології, оскільки з психологічної точки зору лідерство виражається у конкретному прояві влади в людських взаємовідносинах. Доведено відсутність єдності думок науковців щодо формування набору критеріїв для оцінки наявності лідерських здібностей. Навпаки, арсенал критеріїв та показників досить різноманітний. Визначено критерії наявності лідерських здібностей як теоретично сформовані та обґрунтовані ознаки рівнів наявності та розвитку професійно значущих у діяльності економіста лідерських здібностей, що дають можливість особистості зайняти лідерську позицію в колективі та ефективно її утримувати. Досліджено, що лідерські здібності розглядаються науковцями з двох позицій, які належать до обох виділених нами груп. При цьому одні науковці відносять їх до загальнопсихологічних, а інші вбачають їх обов'язковими у професійній діяльності економістів. З метою усунення непорозумінь та суперечностей у напрямі оцінки, а також згладжування впливу людського чинника на формування критеріїв наявності лідерських якостей економістів, пропонується різними науковцями, нами здійснене експертне дослідження практичної оцінки прояву лідерських здібностей у середовищі функціонування конкретних підприємств.

Ключові слова: лідер, лідерські здібності, економіст, формування лідерських здібностей, наявність лідерських здібностей, психологія лідерства.

В статье исследовано понятие критерия как важного элемента формирования представления о том или ином явлении или процессе, который формирует основу относительно их оценки, информирует об определенном состоянии явления или процесса окружающей среде. Определено, что феномен лидерства занимает особое место в психологии, поскольку с психологической точки зрения лидерство выражается в конкретном проявлении власти в человеческих взаимоотношениях. Доказано отсутствие единства мнений ученых по формированию набора критериев для оценки наличия лидерских способностей. Напротив, арсенал критериев и показателей достаточно разнообразен. Определены критерии наличия лидерских способностей как теоретически сформированные и обоснованные признаки уровней наличия и развития профессионально значимых в деятельности экономиста лидерских способностей, дают возможность личности занять лидерскую позицию

в коллективе и эффективно ее удерживать. Доказано, что лидерские способности рассматриваются учеными с двух позиций. Первая концентрирует внимание на лидерских способностях личности вообще, как таковых, помогающих не только в любой профессиональной деятельности, но и в межличностных отношениях (общепсихологические лидерские способности). Вторая определяет лидерские способности именно экономиста как специалиста экономического профиля, предпринимателя, владельца бизнеса и вложенного капитала и т.п. (профессионально-психологические лидерские способности). Обобщены научные взгляды на формирование общих психологических и профессионально-психологических лидерских способностей будущих экономистов. Определено, что есть целый ряд лидерских способностей, принадлежащих к обеим выделенным нами группам. При этом одни ученые относят их к общепсихологическим, а другие видят их обязательными в профессиональной деятельности экономистов. С целью устранения недоразумений и противоречий в направлении оценки, а также сглаживания влияния человеческого фактора на формирование критериев наличия лидерских качеств экономистов, предлагаемых различными учеными, нами осуществлено экспертное исследование практической оценки проявления лидерских способностей в среде функционирования конкретных предприятий.

Ключевые слова: лидер, лидерские способности, экономист, формирование лидерских способностей, наличие лидерских способностей, психология лидерства.

Постановка проблеми. У практиці професійної підготовки майбутніх економістів постійно постає питання підвищення рівня формування тих професійно значущих якостей, які допоможуть у майбутній професійній діяльності не тільки виконувати професійні обов'язки на робочому місці економіста, але і дозволять сформувати особистість, здатну до ефективного ведення підприємницької діяльності, яка мислить масштабно та стратегічно, вміє приймати виважені та обґрунтовані управлінські рішення, має здібності працювати в команді та управляти нею. Зокрема фахівцям з економічною освітою, що працюють сьогодні на керівних посадах, доцільно мати та розвивати у собі лідерські якості, що обумовлює актуальність дослідження критеріїв їх оцінки в особистості ще під час навчання в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях питання формування критеріїв для оцінки наявності лідерських здібностей висвітлені досить широким колом наукових публікацій. До таких праць можна, зокрема, віднести дослідження таких науковців: О. Анісімов, Е. Берн, Н. Гуржій, Є. Дрофічева, О. Євтихов, Є. Жарик, В. Зазикін, І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, В. Колпаков, А. Лоутон, О. Пахолок, Е. Роуз, Р. Стогділ та ін. У той же час у наукових працях нами не знайдено інформації щодо визначення рівня значущості тих чи інших лідерських здібностей для студентів економічних спеціальностей та практикуючих економістів, що дає можливість для подальшого наукового пошуку у цьому напрямі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у дослідженні та систематизації критеріїв, що використовуються для оцінки наявності лідерських здібностей у майбутніх економістів, а також визначенні ступеня їх значущості у процесі оцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критерії виступають важливим елементом формування уявлення про те чи інше явище або процес, оскільки формують основу щодо їх оцінки, інформують про певний стан явища або процесу оточуючому середовищу. Без критеріїв неможливо піддати більш точному уявленню чи тлумаченню предмет та об'єкт дослідження. Відповідно, стає важко зрозуміти його сутнісне наповнення, або правильне тлумачення.

Критеріями прийнято вважати: контрольні показники, які використовуються для оцінки або вимірювання предмета [1, с. 304]; підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, його мірило [2]; принцип або стандарт, за яким можна судити про предмет дослідження або приймати рішення стосовно нього [3]; ознаки, за якими здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта чи явища, що визначають реальний стан, рівень їх сформованості [4, с. 65]; ознаки, на основі яких робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, або мірила судження та оцінки, основні ознаки, за якими одне рішення обирається з багатьох можливих [5, с. 44] та ін.

Якщо розглядати етимологію походження терміна «критерій», то в перекладі з грецької мови він дослівно означає «мірило», «міра самого явища», що і знаходить відображення у визначеннях вищенаведених наукових праць.

Феномен лідерства займає особливе місце в психології, оскільки з психологічної точки зору лідерство виражається у конкретному прояві влади в людських взаємовідносинах,

а влада у психологічному вимірі – це здатність керуючого (владного) суб'єкта змусити собі підкорятися. Інакше кажучи, це вплив суб'єкта управління на об'єкт управління.

У нашому дослідженні розглядаються критерії наявності лідерських здібностей майбутніх економістів. Одразу зазначимо, що однозначна думка науковців щодо набору таких критеріїв відсутня. Навпаки, арсенал критеріїв та показників досить різноманітний. Не маючи можливості в межах цієї статті розглянути всі відомі критерії, увагу зосереджено на найбільш значущих з них, з нашої точки зору.

Для цілей нашого дослідження вважаємо, що «критерії наявності лідерських здібностей» – це теоретично сформовані та обґрунтовані ознаки рівнів наявності та розвитку професійно значущих в діяльності економіста лідерських здібностей, що дають можливість особистості зайняти лідерську позицію в колективі та ефективно її утримувати.

Формуючи уявлення про ті чи інші лідерські здібності, виходимо з того, що психологічна природа їх наявності (відсутності) також накладає свій відбиток на ефективність їх формування. Це пояснюється тим, що лідерська позиція – це діяльнісне існування особистості. Тобто навіть за наявності вагомих знань та значного досвіду, але за відсутності активної лідерської позиції справжнім лідером стати неможливо. Відповідно, ефективність лідерства в економічній сфері, як і в будь-якій іншій, має також психолого-особистісний характер та підкріплюється загальнопсихологічними характеристиками лідера в його оточенні.

Варто звернути увагу, що лідерські здібності розглядаються науковцями з двох позицій. Перша зосереджує увагу на лідерських здібностях особистості взагалі, як таких, що допомагають не тільки у будь-якій професійній діяльності, але й у міжособистісних стосунках. Такі здібності ми назвали загальнопсихологічними. Друга визначає лідерські здібності саме економіста, як фахівця економічного профілю, підприємця, власника бізнесу та вкладеного капіталу тощо. Це фахово-психологічні лідерські здібності.

У контексті виокремлення загальнопсихологічних лідерських здібностей корисними виявилися праці таких науковців (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнення наукових поглядів на формування загальнопсихологічних лідерських здібностей майбутніх економістів

Загальнопсихологічні лідерські здібності	Дослідники, що виокремлюють здібності
Високий рівень знань та інтелекту	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Чесність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, Є. Дрофічева, О. Євтихов
Здоровий глузд	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Ініціативність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Впевненість у собі	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, Є. Дрофічева, Р. Стогділл, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Дисциплінованість	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Наполегливість, рішучість	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, Р. Стогділл, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Соціально-економічний статус	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Надійність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов
Відповідальність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, О. Євтихов
Соціальна активність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, О. Євтихов
Комунікабельність	Е. Берн, В. Колпаков, О. Анісімов, О. Євтихов
Відкритість, доброзичливість	Є. Дрофічева, О. Євтихов
Почуття гумору	Є. Дрофічева
Активність	Р. Стогділл, О. Євтихов
Харизма	А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Стресостійкість	О. Євтихов
Здатність заслуговувати довіру	О. Євтихов
Справедливість	О. Євтихов
Надійність у вчинках	О. Євтихов

Фахово-психологічні лідерські здібності представлені у дослідженнях таких науковців (табл. 2).

Таблиця 2

Узагальнення наукових поглядів на формування фахово-психологічних лідерських здібностей майбутніх економістів

Фахово-психологічні лідерські здібності	Дослідники, що виокремлюють здібності
Професійні знання і уміння (професійна управлінська компетентність)	О. Пахолук, О. Євтихов
Організаторські здібності	О. Пахолук, І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, О. Євтихов
Політична культура (ставлення до інтересів суспільства, трудового колективу та особистості працівника)	О. Пахолук, А. Лоутон, Е. Роуз
Працездатність (здатність до тривалої творчої діяльності на керівній посаді)	О. Пахолук
Делегування повноважень	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль
Мотивація до групової роботи	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Встановлення пріоритетів, орієнтація на результат	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, Є. Жарик, Н. Гуржій, Р. Стогділл, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Самопізнання та самооцінка	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль
Аналітичне мислення	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, Р. Стогділл
Розпізнавання, обробка, системність, формування інформації	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль
Ввічливість, тактовність, делікатність (уміння поводитися в суспільстві, зменшувати міжособистісну напругу)	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, Р. Стогділл, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Культура спілкування, комунікативні здібності	І. Зубрицька-Макота, О. Коваль, Є. Жарик, Н. Гуржій, О. Євтихов
Готовність ризикувати	Є. Жарик, Н. Гуржій
Відповідальність за команду	Є. Жарик, Н. Гуржій
Адаптивність	Є. Жарик, Н. Гуржій, О. Євтихов
Стратегічне мислення	Є. Жарик, Н. Гуржій, А. Лоутон, Е. Роуз, О. Євтихов
Ініціативність та активність у прийнятті рішень	В. Зазикін, Є. Смирнов, Р. Стогділл
Оригінальність у розв'язанні проблем	Р. Стогділл, О. Євтихов
Відповідальність за результат	Р. Стогділл
Послідовність у прийнятті рішень	О. Євтихов
Здатність відстоювати інтереси колективу	О. Євтихов
Ефективне планування своїх дій та дій підлеглих	О. Євтихов

Порівняльний аналіз даних табл. 1 і 2 дає можливість зрозуміти, що є ціла низка лідерських здібностей, які належать до обох виділених нами груп. При цьому одні науковці відносять їх до загальнопсихологічних, а інші – вбачають їх обов'язковими у професійній діяльності економістів. З психологічної точки зору це не випадково, оскільки будь-який професіонал є також людиною зі своїм світоглядом, поглядами на оточуюче середовище, що безпосередньо впливає на характер прийняття лідерами рішень.

Узагальнюючи погляди розглянутих науковців, можна відзначити, що людина, яка вміє самостійно та виважено приймати ефективні рішення, готова брати на себе відповідальність за їх реалізацію, уміє правильно взаємодіяти з іншими людьми, працювати в команді, тим самим і проявляє свої лідерські здібності.

У наш час досить важко знайти успішного лідера, який би відповідав усім наведеним у табл. 1 і 2 критеріям. Причому ступінь прояву тих чи інших критеріїв може бути різним. Частина науковців віддають перевагу одним критеріям, частина – іншим. Дехто виділяє власні, досить специфічні критерії.

З метою усунення непорозуміння та суперечностей у напрямі оцінки, а також згладжування впливу людського чинника на формування критеріїв наявності лідерських якостей економістів, пропонується різними науковцями, нами здійснене експертне дослідження практичної оцінки прояву лідерських здібностей у середовищі функціонування конкретних підприємств.

В експертному дослідженні, виконаному з використанням методу Дельфі, взяло участь 15 економістів, що працюють на провідних підприємствах Дніпропетровської області. Їх завданням було оцінити ступінь важливості (значущості) тих чи інших критеріїв наявності лідерських здібностей в діяльності економістів.

Відібрані для оцінки лідерські здібності та результати їх оцінки експертами наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Результати оцінки значущості критеріїв наявності лідерських здібностей у фахівця-економіста

Критерії лідерських здібностей	Усереднена експертна оцінка значущості критеріїв для професійної діяльності економіста
I. ЗАГАЛЬНОПСИХОЛОГІЧНІ, у т. ч.:	57,5
1.1. Рівень знань та інтелекту	4,2
1.2. Чесність, порядність, надійність	3,8
1.3. Здоровий глузд	3,2
1.4. Ініціативність	4,1
1.5. Впевненість у собі	4,3
1.6. Дисциплінованість, відповідальність	4
1.7. Наполегливість, рішучість, активність	4,3
1.8. Соціально-економічний статус	3,3
1.9. Соціальна активність, комунікабельність	4,2
1.10. Відкритість, доброзичливість	3,6
1.11. Харизма	3,9
1.12. Стресостійкість	3,1
1.13. Здатність заслуговувати довіру	4,3
1.14. Справедливість	3,3
1.15. Надійність у вчинках	3,9
II. ФАХОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ	42,5
2.1. Професійні знання і уміння (професійна управлінська компетентність)	4,1
2.2. Організаторські здібності, мотивація до групової роботи, здатність відстоювати інтереси колективу	3,9
2.3. Політична культура (ставлення до інтересів суспільства, трудового колективу та особистості працівника)	2,5
2.4. Працездатність (здатність до тривалої творчої діяльності на керівній посаді)	2,3
2.5. Делегування повноважень, ефективне планування своїх дій та дій підлеглих	3,6
2.6. Культура спілкування, комунікативні здібності	3,5
2.7. Послідовність у прийнятті рішень, встановлення пріоритетів, орієнтація на результат	3,7
2.8. Відповідальність за команду та результат	2,9
2.9. Аналітичне мислення, розпізнавання, обробка, системність, формування інформації	2,3
2.10. Готовність ризикувати	2,3
2.11. Адаптивність	3,9
2.12. Стратегічне мислення	3,7
2.13. Ініціативність та активність у прийнятті рішень	3,8
разом	100

З табл. 3 видно, що експерти віддають перевагу загальнопсихологічним лідерським здібностям, які за проведеними усередненими розрахунками мають значущість 57,5 про-

ти 42,5% для фахово-психологічних. При цьому серед загальнопсихологічних здібностей найбільш значущими, за твердженням експертів, виявилися такі: рівень знань та інтелекту; ініціативність; впевненість у собі; наполегливість, рішучість, активність; соціальна активність, комунікабельність; здатність заслуговувати довіру. Серед фахово-психологічних: професійні знання та уміння; організаторські здібності, мотивація до групової роботи, здатність відстоювати інтереси колективу; делегування повноважень, ефективне планування своїх дій та дій підлеглих; послідовність у прийнятті рішень, встановлення пріоритетів, орієнтація на результат; адаптивність; стратегічне мислення; ініціативність та активність у прийнятті рішень.

Запропоновані критерії оцінки наявності лідерських здібностей можуть використовуватись у практичній діяльності фахівців-економістів, а також педагогами у закладах вищої освіти для оцінки лідерського потенціалу майбутніх фахівців. При цьому на етапі навчання студенти мають можливість не тільки виявити у себе ті чи інші здібності за допомогою відомих на сьогодні методик, але і оцінити їх значущість за допомогою коефіцієнтів вагомості, наведених у табл. 3.

Загалом же, щоб стати справжнім лідером, студенти-економісти мають розвивати у собі не тільки наведені в табл. 3 лідерські здібності, але і формувати правильне оточення навколо себе, вчитися помірковано приймати рішення не тільки у професійній діяльності, але і у повсякденному житті, прагнути до досягнення значущих результатів як для себе, так і для оточуючих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна зробити висновок, що дуже важливо, щоб критерії оцінки наявності лідерських здібностей мали такі характеристики: 1) значущість – оскільки вона дає уявлення про ступінь важливості критерію, яким можна користуватися для формування суджень та оцінки; 2) повнота – можливість формування найбільш повного уявлення про природу досліджуваного явища; 3) надійність – підвищує ефективність їх практичного використання; 4) зрозумілість – дає можливість дійти правильних висновків. Сформулювати розглянуті лідерські здібності у студентів-економістів, на нашу думку, можна за рахунок реалізації на заняттях прийомів і методів навчання, що передбачають використання ситуаційних вправ, ділових ігор, тренінгів, кейсів тощо. Крім того, потрібно не забувати розвивати у них аналітичне та критичне мислення, самооцінку, навички роботи у команді, а також створювати умови для морального становлення студентів та активізації студентського самоуправління, під час якого лідерські здібності починають проявлятися активніше.

Список використаних джерел

1. Шмерко О.П. Критерії та показники професійної компетентності студентів торгово-економічного профілю / О. П. Шмерко // Вісник національного університету оборони України. – 2012. – № 5 (30). – С. 304–309.
2. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk>
3. Oxford dictionaries. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/criterion>
4. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2009. – 460 с.
5. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – 2-ге вид. – Київ: Каравела, 2009. – 344 с.
6. Кофан І.М. Особливості прояву лідерських якостей у міжособистісних стосунках в юнацькому віці / І.М. Кофан, В.О. Нудель // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2016. – № 2 (12). – С. 76–82.

References

1. Shmerko, O.P. (2012). *Kryterii ta pokaznyky profesiinoi kompetentnosti studentiv torovo-ekonomichnoho profilu* [Criteria and indicators of professional competence of trade and economic profile's students]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [The National Defense University of Ukraine Bulletin], no. 5 (30), pp. 304-309 (in Ukrainian).

2. *Akademichnyi tlumachnyi slovnyk* [Academic Explanatory Dictionary]. Access mode: <http://sum.in.ua/s/pokaznyk> (in Ukrainian).

3. Oxford dictionaries. Access mode: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/criterion>

4. Sysoieva, S.O. & Krystopchuk, T.Ye. (2009). *Pedahohichni eksperymenty u naukovykh doslidzhenniakh neperervnoi profesiinoi osvity* [Pedagogical experiment in scientific researches of continuous vocational education]. Lutsk, Volynska oblasna drukarnia Publ., 460 p. (In Ukrainian).

5. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V. & Ohorodniichuk, Z.V. (2009). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia* [Age and Pedagogical Psychology]. Kyiv, Karavela Publ., 344 p. (In Ukrainian).

6. Kofan, I.M. & Nudel, V.O. (2016). *Osoblyvosti proiavu liderskykh yakosti u mizhosobystisnykh stosunkakh v yunatskomu vitsi* [Features of manifestation of leadership qualities in interpersonal relationships in adolescence] *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology], no. 2 (12), pp. 76-82 (in Ukrainian).

CRITERIA OF LEADERSHIP ABILITIES OF FUTURE ECONOMISTS

Hanna Voshkolup, PhD in Pedagogy, lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: sofia.voshkolup@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-1

Key words: leader, leadership skills, economist, leadership development, leadership skills, leadership psychology.

The article examines the concept of a criterion as an important element in the formation of ideas about a particular phenomenon or process that forms the basis for their assessment, informs the environment about a certain state or phenomenon. It is determined that the phenomenon of leadership has a special place in psychology, since, from a psychological point of view, leadership is expressed in the concrete manifestation of power in human relationships. The lack of unity of opinion of scientists on the formation of a set of criteria for assessing the presence of leadership skills is proved. On the contrary, the arsenal of criteria and indicators is quite diverse.

The concept of "criteria for the presence of leadership abilities" is defined as theoretically formed and substantiated signs of the levels of presence and development of leadership skills that are professionally significant in economist's activities, enable an individual to take a leadership position in a team and effectively retain it. It is proved that leadership skills are considered by scientists from two positions. The first focuses on the leadership abilities of the individual in general, as such, helping not only in any professional activity, but also in interpersonal relations (general psychological leadership abilities). The second one determines the leadership abilities of an economist, as a specialist in economics, an entrepreneur, a business owner and invested capital, etc. (professional psychological leadership skills). The scientific views on the formation of general psychological and professional-psychological leadership abilities of future economists are summarized.

It is determined that there are a number of leadership abilities belonging to both of the groups that we have identified. At the same time, some scientists attribute them to general psychological ones, while others see them as obligatory in the professional work of economists. In order to eliminate misunderstandings and contradictions in the direction of evaluation, as well as smoothing the influence of the human factor on the formation of criteria for the leadership qualities of economists offered by various scientists, we implemented an expert study of the practical assessment of the manifestation of leadership skills in the environment of specific enterprises.

An expert study using the Delphi method was attended by 15 economists working at the leading enterprises of the Dnipropetrovsk region. Their task was to assess the degree of importance (significance) of certain criteria for the presence of leadership abilities in the work of economists.

It is determined that experts prefer general psychological leadership abilities, which, according to the averaged calculations, have a significance of 57.5% versus 42.5% for the professional and psychological ones. At the same time, among the general psychological abilities, the most significant ones, according to the experts, were the following: the level of knowledge and intelligence; initiative; self-confidence; persistence, determination, activity; social activity, communicability; the ability to earn trust. Among the professional psychological abilities were: professional knowledge and skills; organizational skills, motivation for group work, ability to defend the interests of the team; delegation of authority, effective planning of their actions and actions of subordinates; consistency in decision making, prioritization, result orientation; adaptability; strategic thinking; initiative and decision-making activity.

Одержано 15.12.2018.

УДК 378.1:159.923

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-2

О.В. ДИСА,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та політології
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемі особистого розвитку студентів під час їх дослідження в університеті. Кожен університет характеризується певною педагогічною системою, яка відповідає вимогам закону, соціальних вимог і головних напрямків розвитку освіти в Україні. Крім цього, у цієї системи є свої власні ідеї, цілі, завдання та бачення для харчування майбутніх фахівців. Педагогічна система університету - комбінація компонентів, які взаємопов'язані і доповнення один одного і мають певне ієрархічне і структурну єдність. Ці компоненти включають цілі, вивчаючи інформацію, засоби педагогічної комунікації серед студентів і вчителів. Більше, ніж це, педагогічною системою університету виявляються підстави для розвитку особистої зрілості студентів. Це - педагогічна система, де орієнтації вартості студентів, моральні принципи і відповідальність сформовані. Педагогічна система в класичному університеті варіюється від того в університеті з особливими умовами; отже, це надає різний вплив на особистий розвиток зрілості студентів. Молодь розглядається як чутливий період для формування таких особливостей як самосовість, орієнтації вартості, і особистісна зрілість, а також інші речі, які мають величезний вплив на професійний розвиток майбутніх фахівців.

Результати дослідження показали, що є невідповідність між рівнями особистого прояви зрілості в студентах і кадетів. Причини такої невідповідності розглядають і аналізують в статті. Зазначено, що багато факторів, таких як суворе регулювання, особливості професійної підготовки, умови життя перешкоджають особистісному розвитку зрілості в кадетів. Педагогічна система в університеті з особливими умовами свідомо обмежує кадетів в безпосередній комунікації і зовнішньому потоці інформації, щоб плекати і розвивати професійні якості, тобто дисципліну, індивідуальну відповідальність і соціальну відповідальність, терпимість, пружність, а також стійкість до фізичного і психологічного тиску, які життєво важливі для професії поліцейського.

Ключові слова: педагогічна система, університет, особистісна зрілість, націоналізація, студенти, кадети, освітній процес, професійна підготовка.

В каждом вузе формируется своеобразная педагогическая система, которая отвечает требованиям законодательства, социальному заказу, главным направлениям развития образования в Украине, а также имеет собственные идеи, цели, задачи, модели будущего специалиста. Педагогическая система является основой для личностного развития студентов, именно в ней происходит формирование ценностных ориентаций, нравственных принципов, ответственности студентов. Результаты исследования указывают на то, что различные педагогические системы по-разному влияют на развитие личностной зрелости студентов гражданского вуза и курсантов вузов со специфическими условиями обучения. Показано, что значительная регламентация, обязательность выполнения дисциплинарных уставов, специфика условий организации профессиональной подготовки, жизни и быта усложняет процесс развития личностной зрелости курсантов. Педагогическая система вузов со специфическими условиями обучения намеренно ограничивает курсантов от спонтанного общения и внешнего потока информации для воспитания качеств, которые так необходимы работникам полиции – дисциплинированность, ответственность за себя и других, толерантность, выносливость, способность выдерживать физические и психологические нагрузки и т.д.

Ключевые слова: педагогическая система, высшее учебное заведение, личностная зрелость, студенты, курсанты, социализация, профессиональная подготовка.

© О.В. Дуса, 2019

Постановка проблеми. Україна увійшла у третє тисячоліття в умовах кардинальних змін усіх сфер життєдіяльності. Актуальним питанням залишається підготовка висококваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах. Головні вимоги професійної освіти пов'язані з цілеспрямованим системним підвищенням якості підготовки й озброєнням студентів сучасними професійними компетенціями. Але на сучасному етапі розвитку вища освіта потребує перегляду та оновлення педагогічних систем, які були побудовані раніше і дуже складно піддаються трансформації. Зміни, які відбуваються у світі та в українському суспільстві зокрема, змушують активізувати наукові дослідження у напрямі вивчення психологічних особливостей сучасних студентів, їх світогляду, змін у пізнавальній діяльності та чинників, які впливають на розвиток сучасної особистості.

Аналіз наукових досліджень. Проблеми особистісного розвитку студентської молоді завжди були в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Проблемам вищої освіти присвячено праці О. Абдулліної, Є. Белозерцева, І. Беха, Н. Волкової, І. Зязюна, З. Курлянд, Н. Ничкало, Н. Нікандрова, В. Риндак, В. Сластьоніна, Л. Соколової та ін. Теорію педагогічних систем у закладах освіти збагатили дослідження вчених: В. Беспалько, Т. Жижко, І. Каньковський, І. Краснощок, Н. Кузьміна, В. Прошкін та ін. Результати цих наукових пошуків наближають нас до розуміння психолого-педагогічних умов функціонування педагогічної системи у вищому закладі освіти.

Феномен особистісної зрілості достатньо активно досліджувався у наукових працях Б. Ананьєва, М. Боришевського П. Гальперіна, Ю. Гільбуха, Н. Грисенко, П. Каптерева, І. Кона, Д. Леонтьєва, А. Маслоу, Г. Олпорта А. Реана, О. Штепи, Д. Фельдштейна, Е. Фромма, В. Франкла, Е. Еріксона та ін.

Мета. Одним з головних критеріїв професійного становлення особистості в теорії професіогенезу є розвиток особистісної зрілості, яка передбачає сформованість Я-концепції, ціннісно-сислової сфери, самостійності, відповідальності та інших професійно необхідних якостей майбутнього фахівця. Мета нашого дослідження полягає у вивченні впливу педагогічної системи вищого навчального закладу на розвиток особистісної зрілості студентів.

У кожному навчальному закладі поступово складається власна педагогічна система, яка має свої традиції, погляди, критерії відбору викладачів та керівників, уявлення про виховання та навчання студентів, образ майбутнього фахівця і навіть свою систему покарань і заохочень. У кожному закладі вищої освіти завжди є «кістяк» досвідчених та авторитетних науково-педагогічних працівників, які вважаються «старожилами», вони активно підтримують старі й добрі педагогічні традиції і саме від них можна почути: «А ось раніше було...». І це чудово, і так повинно бути, якщо це не заважає рухатися вперед.

З наукової точки зору педагогічна система – це сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність. Досить вдалим є визначення поняття «педагогічна система» Н. Кузьміної [9]. Це множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання людей. Авторка визначила структурні компоненти педагогічної системи: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); 3) ті, хто навчаються; 4) педагог; 5) мета навчально-виховної діяльності. Також вона виділяє функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язок між структурними компонентами. Серед них: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні. Таке розуміння педагогічної системи дає більш повне уявлення про зміст освітньо-виховної роботи у будь-якому закладі освіти.

Розробці теорії педагогічних систем багато років свого життя присвятив видатний російський педагог В. Беспалько. В одній зі своїх фундаментальних праць, присвяченій основам теорії педагогічних систем, він стверджував, що поняттям «педагогічна система» долається зовнішня безпредметність педагогічної науки: педагогічна система і є її предмет [2, с. 27].

В. Беспалько акцентує увагу на тому, що чим чіткіше структурована система, чим точніше задана її функція, тим відповідніше реалізація соціального замовлення [2, с. 26]. Педагогічну систему автор розглядає як замкнену структуру, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням. Соціальне замовлення, на його думку, – єдиний фактор, що обумовлює якість переходу від абітурієнта до спеціаліста. Визначальним фактором цього переходу він вбачає структуру і функції педагогічної системи, її адаптивні можливості в побудові й управлінні педагогічним процесом.

За визначенням В. Беспалька, педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педа-

гогічного впливу на формування особистості із заданими якостями (Беспалько В., 1989). Крім того, на думку вченого, специфіка систем полягає в тому, що в них відбуваються педагогічні процеси, тобто дослідник визначає педагогічну систему як систему управління педагогічними процесами. Сутність педагогічної системи полягає не у співвідношенні змісту й форми діяльності людей, а в співвідношенні цієї діяльності загалом з педагогічним результатом.

У сучасних дослідженнях В. Беспалько розглядає педагогічну систему як головну підсистему освітньої системи. До її складу він включає шість елементів: учні, цілі їх навчання, зміст навчання, процес навчання, організаційні форми і засоби навчання [3, с. 58].

На думку Т. Жижко, під педагогічною системою необхідно розуміти «динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей» [6, с. 148]. Компоненти цілісної системи набувають значущості лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами. Зміна одного з них діалектично веде до зміни інших компонентів (елементів). Тому так важливо дотримуватися системності, закономірностей функціонування конкретної педагогічної системи у розв'язанні цілої низки освітньо-виховних проблем [6].

І. Каньковський у процесі наукових пошуків виходить з основних положень: використання системного підходу спирається на дослідження відомих учених, їхнього бачення педагогічної системи (поняття системи, її компоненти, структура та ін.); у педагогічній системі наявні компоненти, структура, мета, функції; педагогічна система має відповідати таким критеріям, як цілісність, відкритість, стабільність, а також співвідноситися з принципами ефективності її функціонування. Автор детально аналізує генезис поняття «педагогічна система» і робить висновок про те, що на сьогодні в педагогічній науці не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «педагогічна система», що свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності і суб'єктивізм авторів. І. Каньковський вважає, що без чіткого усвідомлення науковцями значення цього поняття і визнання необхідності єдиного підходу до його визначення неможливо здійснити на належному рівні педагогічне дослідження [7].

Сучасні дослідники Г. Александров, Н. Іванкова, Н. Тимошкіна, Т. Чієєва символічно подають педагогічну систему у такому вигляді: $\Sigma: \{M\}; \{x\}; F; G$, де $\{M\}$ – множина елементів системи, $\{x\}$ – множина зв'язків і відношень між ними, F – функція (нова властивість системи), що характеризує її інтегративність і цілісність, G – системоутворювальний чинник. Під педагогічною системою вони розуміють систему, для якої характерні цілеспрямоване щодо розвитку учня функціонування, особливі структури, зв'язки та відношення між її елементами [1].

В. Прошкін, проаналізувавши різні підходи до розуміння педагогічних систем, зазначає, що системоутворювальним чинником педагогічної системи є мета, яка потребує засобів і способів її досягнення. Зазвичай мета не з'являється самостійно, а зумовлена, з одного боку, соціальним замовленням, що формулюється суспільством, а з іншого – запитом самої особистості як учасника освітнього процесу [11]. Мета співвідноситься з результатами, утворюючи замкнений цикл. Повнота збігу мети з результатами постає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, що вивчається [13].

Структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики педагогічного процесу, сукупність та факт наявності яких відрізняє їх від усіх інших (непедагогічних) систем. У педагогічній системі такими компонентами є: мета, навчальна інформація, способи педагогічної комунікації, учень (студент, слухач) та педагог (рис. 1) [9].

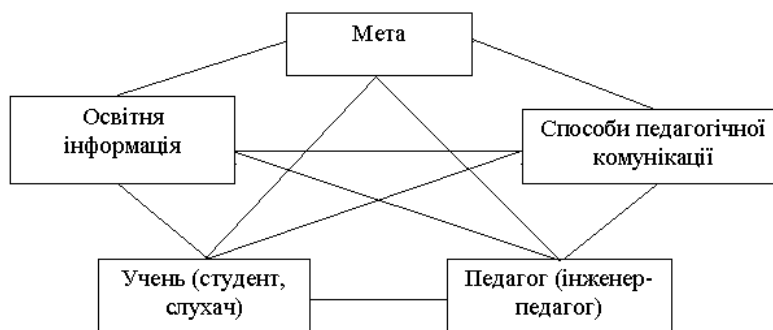


Рис. 1. Компоненти педагогічної освіти

Кожна педагогічна система формує певні умови для особистісного та професійного зростання студентів. У педагогічній літературі вказується, що створення і функціонування педагогічних систем залежить від певних умов, серед яких виділяють: мету навчання та виховання, освітню інформацію, засоби, методи і форми педагогічного впливу на студентів та наявність педагогів, які відповідають цілям системи та володіють певною інформацією, засобами комунікації, психологічними знаннями про об'єкт педагогічного впливу. Педагогічні системи за різними класифікаційними основами поділяються на: 1) реальні (за своїм походженням); 2) соціальні (за субстанціональною ознакою); 3) складні (за рівнем складності); 4) відкриті (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем); 5) динамічні (за ознакою мінливості); 6) можливісні (за способом детермінації); 7) цілеспрямовані (за наявністю цілей); 8) самокеровані (за ознакою керованості) [9].

Головним критерієм якості вищої освіти має бути здатність молодого покоління повноцінно жити і активно діяти у новому світі, постійно самовдосконалюватися, адекватно реагувати на зміни, особливо в періоди технологічних та цивілізаційних проривів. Саме юнацький (студентський) вік є сенситивним для формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, особистісної зрілості та інших важливих новоутворень, які впливають на подальший професійний розвиток майбутніх фахівців (Б. Ананьєва, В. Асеева, А. Белкіна, Е. Зеєра, О. Леонтьєва, Н. Лейтеса, А. Петровського, В. Слободчикова, Е. Еріксона та ін.).

Свідомість студента, його світогляд, поведінка є наслідками не тільки його індивідуальних властивостей, але й впливу педагогічної системи, в яку він включений. Тобто особистість випускника вищого навчального закладу, його психологічні якості є інтегральним продуктом впливів (педагогічних, інформаційних, виховних), під які він потрапляє під час навчання. У зв'язку з цим можна припустити, що різні педагогічні системи по-різному впливають на розвиток особистості студентів. Зокрема на особистісну зрілість, яка є предметом нашого дослідження.

Особистісна зрілість – це багатовимірне системне утворення, що виступає якісною характеристикою особистості і включає в себе різні компоненти. Ознаками особистісної зрілості виступають: здатність людини до самостійності, саморегуляції, відповідальності за себе та інших, стійкі моральні цінності тощо.

У соціально-психологічному контексті, на думку української дослідниці О. Штепи, особистісна зрілість є онтологічним ядром особистості, що забезпечує людині можливість прийняття власної самоцінності і безпосередньо пов'язана з формуванням его-ідентичності (здатність людини співвідносити себе із самою собою) [12].

Н. Грисенко у своїх дослідженнях дотримується схожої точки зору і розуміє особистісну зрілість як складний психологічний феномен, що є новоутворенням зрілого періоду життя людини, виявляється в розгортанні особистісного потенціалу і характеризується моральною спрямованістю особистості, усвідомленою життєвою позицією, цілісністю, відповідальністю, творчим ставленням до життя і здатністю реалізувати себе в суспільній діяльності [5].

У вітчизняній психології феномен особистісної зрілості достатньо активно досліджувався в працях Б. Ананьєва, М. Боришевського, П. Гальперіна, Ю. Гільбуха, Н. Грисенко, І. Кона, Д. Леонтьєва, А. Реана, О. Штепи, П. Каптерева, Т. Титаренко, Д. Фельдштейна та ін. У зарубіжній психології особистісна зрілість неодноразово розглядалась у теоріях особистості А. Маслоу, Г. Олпорта, З. Фрейда, Е. Фромма, В. Франкла, Е. Еріксона, Б. Ананьєва, В. Асеева, А. Зеєра, О. Леонтьєва, Н. Лейтеса, В. Слободчикова, Е. Еріксона та ін.

Про сензитивність періоду середньої юності (19–21 рік) для прояву і розвитку особистісної зрілості зазначалося в багатьох психологічних дослідженнях, тому емпіричне дослідження цього феномену організовано на базі вищих навчальних закладів серед студентів і курсантів 2-го року навчання.

Протягом 2018 р. у Дніпропетровському державному університеті внутрішніх справ (далі – ДДУВС) вивчався рівень особистісної зрілості курсантів і студентів з вищих навчальних закладів м. Дніпра з різними педагогічними системами. Результати цього дослідження вже були оприлюднені, але у контексті взаємозв'язку особистісної зрілості з рівнем конфліктності [4]. У цій роботі результати дослідження служать підґрунтям для порівняння двох різних педагогічних систем: цивільного ВНЗ та ЗВО зі специфічними умовами навчання.

У дослідженні брали участь курсанти II курсу факультету превентивної діяльності ДДУВС та студенти II курсу факультету суспільних наук та міжнародних відносин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Для дослідження були сформовані групи по 35 осіб, з якими здійснювалася психодіагностична робота.

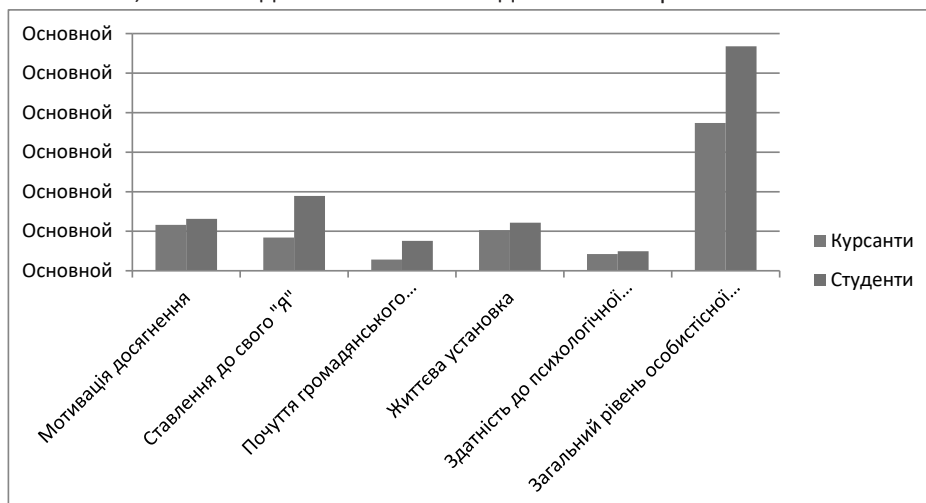


Рис. 2. Показники особистісної зрілості за шкалами теста-опитувальника Ю.З. Гільбуха

Для вивчення особистісної зрілості студентів і курсантів використовувалася методика Ю. Гільбуха (тест-опитувальник для визначення особистісної зрілості). Порівняння показників за кожним компонентом та загальним рівнем особистісної зрілості було обчислено за допомогою t-критерія Стюдента, що дало змогу побачити достовірні розбіжності (табл. 1). Отримані результати показали, що є різниця у рівні розвитку особистісної зрілості: курсанти мають нижчий рівень, ніж студенти.

Нами зроблена спроба проаналізувати результати та виявити причини такої різниці. Зрозуміло, що у ЗВО із специфічними умовами навчання існує і специфічна педагогічна система. Вона в чомусь схожа з цивільними ЗВО, але відрізняється організацією навчання.

Таблиця 1

Показники розбіжностей за t-критерієм Стюдента у показниках особистісної зрілості між курсантами і студентами

Показники особистісної зрілості за методикою Ю.З. Гільбуха	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Стюдента
	Курсанти	Студенти	
Мотивація досягнення	11,63	13,14	0,8*
Ставлення до свого «Я»	8,4	18,94	4,3**
Почуття громадянського обов'язку	2,83	7,57	4,3**
Життєва установка	10,29	12,17	1,1*
Здатність до психологічної близькості з іншою людиною.	4,23	4,94	0,6*
Загальний рівень особистісної зрілості	37,4	56,7	3,1**

*Статистично значущі розбіжності на рівні $p < 0,05$.

**Статистично значущі розбіжності на рівні $p < 0,01$.

Якщо враховувати класифікацію педагогічних систем, наведену вище, то за характером взаємодії із зовнішнім середовищем педагогічну систему Університету внутрішніх

справ можна віднести до закритих систем, яка певним чином ізолює курсантів від зовнішнього впливу і включає їх у специфічно організований навчально-виховний процес.

Галузеві вищі навчальні заклади, що підпорядковуються не тільки Міністерству освіти і науки, а й Міністерству внутрішніх справ України, мають певні особливості порівняно з іншими вишами. У зв'язку з цим новий Закон України «Про вищу освіту» визначає окрему категорію ЗВО, які номінуються як вищі навчальні заклади із специфічними умовами навчання. Подібна специфіка виявляється і у цільовому відборі абітурієнтів на навчання, особливих вимогах до них, і в особливому режимі здійснення навчання курсантів.

До специфічних умов навчання можна віднести такі:

1. Вищий навчальний заклад системи МВС – це територія з певною регламентацією вимог і правил поведінки, це окремі колективи факультетів, курсів, навчальних взводів.

2. У ЗВО існує суворий розпорядок дня курсантів, складений погодинно (навчання, господарські роботи, несення служби, для особистих потреб).

3. Армійська система організації управління колективами (курси, взводи, відповідальні офіцери, молодші командири), яка упорядковує діяльність курсанта на території ВНЗ.

4. Обов'язковим елементом є несення служби у добовому наряді.

5. Казармений спосіб життя та обмеження вільного виходу за територію навчального закладу.

6. Курсанти повинні дотримуватися правил носіння форменого одягу.

7. Значна кількість занять із спеціальної фізичної, вогневої, тактико-спеціальної підготовки.

8. Регламентація взаємостосунків та поведінки тощо.

Така система, з одного боку, певним чином обмежує курсантів у спонтанному спілкуванні та відгороджує від зовнішнього потоку інформації, з іншого – створює умови для формування особистості за жорсткими принципами, правилами і вимогами. Кожний курсант розуміє, що він – частина системи, і це його вибір.

Спираючись на результати дослідження, складається враження, що така система навмисно гальмує природний розвиток особистості для того, щоб залишити місце для виховання якостей, які конче необхідні сучасним працівникам поліції – дисциплінованість, відповідальність за себе та інших, толерантність, витривалість, здатність витримувати фізичні і психологічні навантаження тощо.

Педагогічна система цивільного ЗВО відрізняється від системи підготовки поліцейських. Процес соціалізації студента характеризується достатньо високим рівнем свободи, самостійним мисленням, вільним вибором норм поведінки. Можливість приймати власні рішення, помилятися, стикатися з проблемними ситуаціями і нести власну відповідальність за вчинки (позитивні і негативні), скоріше за все, сприяє розвитку особистісної зрілості. Під час проходження через низку спроб і помилок у внутрішньому мисленнєвому плані дій відбувається розгорнутий діалог особистості із самою собою, в якому формується світогляд студента, породжується відчуття самостійності та відповідальності за свої вчинки, моральні принципи та ціннісні орієнтації.

На відміну від студентів, курсант не має права помилятися (за це його можуть звільнити), він не завжди приймає рішення самостійно, за нього це робить командир; у нього практично немає часу і можливості побути одному і обдумати деякі проблеми (курсанти мешкають у казармі по 10–15 осіб у кімнаті). На наш погляд, надзвичайна регламентація, обов'язковість виконання дисциплінарних статутів, специфіка умов організації професійної підготовки, життя та побуту ускладнює процес розвитку особистісної зрілості курсантів. Крім того, форми та зміст освітньо-виховного процесу у вищих навчальних закладах системи МВС України не в повному обсязі реалізують свій потенціал, що могло б забезпечувати орієнтацію на формування працівника нового часу.

Науково-педагогічні працівники та офіцери ЗВО із специфічними умовами навчання несуть велику відповідальність за виховання молодих людей, які більшу частину свого часу проводять «за парканом». Науково-педагогічний та офіцерський склад є частиною педагогічної системи, тому дуже важливим є питання їх психолого-педагогічної підготовки. У

зв'язку з цим у ЗВО МВС України доцільно впровадити систему психолого-педагогічної підготовки працівників, які не мають педагогічної освіти.

Отже, педагогічна система ЗВО із специфічними умовами навчання має розглядати особистість курсанта, майбутнього поліцейського як основний ціннісний орієнтир у діяльності вишу. Треба навчитися бачити в курсантові особистість, розуміти всю складність і багатовимірність його структури, розрізняти багатозначність учинків і дій. Тільки за цих умов педагогічна система зможе керувати процесом розвитку особистісної зрілості курсантів, їх професійної підготовки, контролювати цей процес і вносити відповідні корективи.

Подальші дослідження проблеми впливу педагогічної системи на розвиток особистісної зрілості студентів полягають у вивченні та порівнянні рівня розвитку особистісної зрілості студентів і курсантів останніх курсів навчання. Це надасть можливість визначити основні психологічні механізми та зовнішні фактори, завдяки яким відбувається розвиток особистісної зрілості, та дати більш змістовні рекомендації щодо формування педагогічних систем закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Александров Г.Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // *Educational Technology & Society*. – 2000. – № 3 (2). – Р. 134–149.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика / В.П. Беспалько // *Образовательные технологии*. – 2005. – № 4. – С. 52–75.
4. Брижак С.О. Характер зв'язку особистісної зрілості з рівнем конфліктності у курсантів поліції / С.О. Брижак, Н.В. Грисенко // *Український психолого-педагогічний збірник*. – 2018. – № 15 (15). – С. 14–23.
5. Грисенко Н.В. Усвідомлене ставлення до навчання як показник особистісної зрілості студентів / Н.В. Грисенко // *Вісник Дніпропетровського Ун-та імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Психологічні науки*. – 2014. – № 1 (7). – С. 11–17.
6. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців / Т.А. Жижко // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. праць*. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 3. – С. 144–151.
7. Каньковський І.Є. Генезис розвитку поняття «педагогічна система» / І.Є. Каньковський // *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. праць*. – Харків: УІПА, 2009. – Вип. 24–25. – С. 25–35.
8. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
9. Оршанський Л.В. Професійна педагогіка: навч. посіб. для студ. спеціальності «Професійне навчання» [Електронний ресурс] / Л.В. Оршанський, В.К. Сидоренко. – Київ, 2006. – 360 с. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/4512219/page:6/>
10. Маравська К.І. Умови навчання у вищих навчальних закладах МВС України як чинник розвитку професійно-нормативної поведінки майбутніх працівників поліції / К.І. Маравська // *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: тези доп. наук.-практ. конф. Харківський національний університет внутрішніх справ (7 квітня 2017 р., Харків)*. – Харків, 2017. – С. 229–233.
11. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження / В.В. Прошкін // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – 2015. – Вип. 4. – С. 7–12.
12. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2004. – № 2. – С. 26–35.
13. Moodebely M., Qualitative Record Management Skills for Effective Service Delivery in Nigerian Education System / M. Moodebely, L. Onnyali // *American Journal of Educational Research*. – 2014. – Vol. 2, no. 12. – P. 1250–1256, doi:10.12691/education-2-12-19(eng).

References

1. Aleksandrov, H.N., Ivankova, N.I., Timoshkina, N.V. & Chshieva, T.L. (2000). *Pedahohicheskie sistemy, pedahohicheskie protsessy i pedahohicheskie tekhnologii v sovremennom pedahohicheskom znani*i [Pedagogical systems, pedagogical processes and pedagogical technologies in the contemporary pedagogical knowledge]. Educational Technology Society, no. 3 (2). pp. 134-149 (in Russian).
2. Bepalko, V.P. (1977). *Osnovy teorii pedahohicheskikh sistem* [The theoretical basis of pedagogical systems]. Voronezh, Voronezhskii universitet Publ., 304 p. (In Russian).
3. Bepalko, V.P. (2005). *Pedahohika* [Pedagogy]. *Obrazovatelnye tekhnologii* [Educational technologists], no. 4, pp. 52-75 (in Russian).
4. Brizhak, S.O. & Hrisenko, N.V. (2018). *Kharakter zv'iazku osobystisnoi zrilosti z rivnem konfliktnosti u kursantiv politsii* [The correlation between the maturity of personality and level of conflicts in cadet police officers]. *Ukrainskii psykholoho-pedahohichnyi zbirnik* [Ukrainian psychological and pedagogical collection], no. 15 (15), pp. 14-23 (in Ukrainian).
5. Hrisenko, N.V. (2014). *Usvidomlene stavlennia do navchannia yak pokaznyk osobystisnoi zrilosti studentiv* [The students' conscientious attitude to the study as a factor of their personal maturity]. *Visnyk Dnipropetrovskoho Universyteta imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Psykholohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel Unitary Enterprise of Dnipropetrovsk. Pedagogy and psychology. Psychological sciences], no. 1 (7), pp. 11-17 (in Ukrainian).
6. Zhizhko, T.A. (2005). *Pedahohichna systema odyz chynnykiv vprovadzhennia idei intensyfikatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv* [Pedagogical system as one of the factors of implementation of the idea of intensification in the future specialists' professional training]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Sotsiolohiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia* [Scientific magazine of the NPU named after M.P. Drahomanov. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management]. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova Publ., issue 3, pp. 144-151 (in Ukrainian).
7. Kankovskii, I.Ye. (2009). *Henezis rozvytku poniattia "Pedahohichna systema"* [The genesis of the notion of "Pedagogical system"]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education]. Kharkov, UIPA Publ., issue 24-25, pp. 25-35 (in Ukrainian).
8. Kuzmina, N.V. (1980). *Metody sistemnoho pedahohicheskoho issledovaniia* [The methods of system pedagogical research]. Leningrad, Luhanskii gosudarstvennyi universitet Publ., 172 p. (In Russian).
9. Orshanskii, L.V. & Sidorenko, V.K. (2006). *Profesiina pedahohika* [Professional pedagogy]. Kyiv, 360 p. Access mode: <https://studfiles.net/preview/4512219/page:6> (accessed 3 April 2019) (in Ukrainian).
10. Maravska, K.I. (2017). *Umovy navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh MVS Ukraini yak chynnyk rozvytku profesiino-normatyvnoi povedinky maibutnikh pratsivnykiv politsii* [The conditions of study at the Ukrainian Universities of Internal Affairs as a factor of the professional and normative behavior development in the future police officers]. *Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukraini* [Psychological and pedagogical problems of vocational education and patriotic education of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Kharkiv, pp. 229-233.
11. Proshkin, V.V. (2015). *Pedahohichna systema yak predmet naukovoho doslidzhennia* [Pedagogical system as a subject of scientific research]. *Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka* [Continuing Professional Education : Theory and Practice], issue 4, pp. 7-12 (in Ukrainian).
12. Shtepa, O.S. (2004). *Proprium zriloi osobystosti* [Proprium of a mature personality]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota* [Practical Psychology and Social Work], no. 2, pp. 26-35 (in Ukrainian).
13. Moodebely, M. & Onnyali, L. (2014). Qualitative Record Management Skills for Effective Service Delivery in Nigerian Education System. *American Journal of Educational Research*, vol. 2, no. 12, pp. 1250-1256. DOI: 10.12691/education-2-12-19(eng).

PEDAGOGICAL SYSTEM AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL MATURITY

Olena Dysa, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy and Political Science, Dnipro State University of Internal Affairs.
E-mail: elenadysa1@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-2

Key words: pedagogical system, university, personal maturity, socialization, students, cadets, educational process, professional training.

The article dwells on the problem of students' personal development during their study at university. Each university is characterized by the definite pedagogical system that meets the requirements of law, social demands and the main directions of education development in Ukraine. Besides that, this system has its own ideas, purposes, tasks and vision for the future specialists' nurture. The pedagogical system of university is a combination of components that are interrelated and complement each other and have a definite hierarchical and structural unity. These components include aims, learning information, means of pedagogical communication among students and teachers. More than that, the pedagogical system of university is proved to be a basis for the development of students' personal maturity. It is the pedagogical system where the students' value orientations, moral principles and responsibility are formed. The pedagogical system at classical university varies from the one at university with specific conditions; consequently, it has a different impact on students' personal maturity development. Youth is regarded as a sensitive period for the formation of such characteristics as self-conscience, value orientations, and personal maturity as well as other things that have a great impact on the future specialists' professional development.

The research results have shown that there is a discrepancy between the levels of personal maturity manifestation in students and cadets. The reasons for such a discrepancy are considered and analysed in the article. It is stated that a number of factors such as strict regulation, peculiarities of professional training, living conditions hinder the personal maturity development in cadets. The pedagogical system at university with specific conditions deliberately restricts cadets from spontaneous communication and external torrent of information in order to nurture and develop the professional qualities, i.e. discipline, individual responsibility and social responsibility, tolerance, resilience, as well as stamina to physical and psychological pressure, which are vitally important to the profession of a police officer.

Одержано 21.11.2018.

УДК 378.147:53

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-3

О.О. КАЛЕНИК,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач підготовчого відділення
для навчання іноземних громадян*

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*

І.В. ПЛЮЩАЙ,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фізики металів фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ НА ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕННЯХ

Провідним методичним напрямом підготовки іноземних слухачів до навчання в закладах вищої освіти є впровадження функціонально-семантичного підходу, одним з аспектів якого є формування комунікативно орієнтованих компетентностей (предметно-мовленнєвих), які забезпечують спілкування слухачів у навчально-професійній сфері. Для реалізації цих завдань та побудови комунікативно орієнтованої моделі навчання необхідно розглянути предметні та мовленнєві компетентності як інтегровані та взаємопов'язані поняття, визначити їх основні структурні компоненти (мотиваційні, когнітивні, діяльнісні) і конкретизувати їх зміст при вивченні фізики та української мови іноземними слухачами. Мовна та комунікативно-мовленнєва готовність слухачів до професійного спілкування при вивченні спеціальних дисциплін, зокрема фізики формується на базі наукового стилю мови, який забезпечує засвоєння мовних компетентностей. Авторами розроблено та методично обґрунтовано шляхи реалізації двоаспектного підходу до формування предметних, мовних та мовленнєвих компетентностей іноземних слухачів при вивченні фізики на підготовчих відділеннях у закладах вищої освіти України. Досвід роботи на підготовчих відділеннях дозволяє стверджувати, що ефективність допрофесійного навчання слухачів залежить від міжпредметної координації та поєднання фахової і мовної підготовки. Професійно орієнтоване викладання мов формує достатній та високий рівень сформованості предметно-мовленнєвих компетентностей. Тільки за умови інтеграції мовного курсу з курсом фізики можливо досягти певного рівня навчальної діяльності відповідно до цілей навчання. Важливим аспектом формування фізичних компетентностей є визначення критеріїв, показників та рівнів їх сформованості.

Ключові слова: предметна компетентність, мовна та мовленнєва компетентність, іноземні слухачі підготовчих відділень.

Внедрение функционально-семантического подхода, одним из аспектов которого является формирование коммуникативно-ориентированных компетентностей (предметно-речевых), обеспечивающих общение слушателей в учебно-профессиональной сфере, является ведущим методи-

ческим направлением подготовки иностранных слушателей к обучению в высших учебных заведениях. Для реализации этих задач и построения коммуникативно-ориентированной модели обучения необходимо рассмотреть предметные и речевые компетентности как интегрированные и взаимосвязанные понятия, определить их основные структурные компоненты (мотивационные, когнитивные, деятельностные) и конкретизировать их содержание при изучении физики и украинского языка иностранными слушателями. Языковая и коммуникативно-речевая готовность слушателей к профессиональному общению при изучении специальных дисциплин, в частности физики, формируется на базе научного стиля речи, который обеспечивает усвоение языковых компетентностей. Авторами разработаны и методически обоснованы пути реализации двухаспектного подхода к формированию предметных, языковых и речевых компетентностей иностранных слушателей при изучении физики на подготовительных отделениях в высших учебных заведениях Украины. Опыт работы на подготовительных отделениях позволяет утверждать, что эффективность профессионального обучения слушателей зависит от межпредметной координации и объединения профессиональной и языковой подготовки. Профессионально-ориентированное преподавание языков формирует достаточно высокий уровень сформированности предметно-речевых компетентностей. Только при условии интеграции языкового курса с курсом физики возможно достичь определенного уровня учебной деятельности в соответствии с целями обучения. Важным аспектом формирования физических компетентностей является определение критериев, показателей и уровней их сформированности.

Ключевые слова: предметная компетентность, языковая и речевая компетентность, иностранные слушатели подготовительных отделений.

Постановка проблеми. Провідним методичним напрямом підготовки до навчання в закладах вищої освіти іноземних слухачів є впровадження функціонально-семантичного підходу, одним з аспектів якого є формування комунікативно орієнтованих компетентностей (предметно-мовленнєвих), які забезпечують спілкування слухачів у навчально-професійній сфері. Постає питання, як сформувати якісні та кількісні компетентності слухачів при одночасному вивченні мов та природничих дисциплін за обмежені терміни навчання на підготовчих відділеннях. Для реалізації цих завдань та побудови комунікативно орієнтованої моделі навчання необхідно розглянути предметні та мовленнєві компетентності як інтегровані та взаємопов'язані поняття, визначити їх основні структурні компоненти (мотиваційні, когнітивні, діяльнісні) і конкретизувати їх зміст при вивченні фізики та української мови іноземними слухачами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти розкриття поняття компетентності (фахова, предметна, математична та інші види) в системі середньої та вищої освіти розглядаються в низці праць, при цьому для їх формування використовують різноманітні педагогічні технології [1, с. 397–402; 2, с. 2–7]. Однак у сучасних педагогічних дослідженнях питання формування предметно-мовленнєвих компетентностей в іноземних слухачів підготовчих відділень (як первинної ланки їх навчання) при вивченні природничих дисциплін, зокрема фізики, є недостатньо вивченими. Актуальність проблеми навчання іноземних громадян в Україні потребує удосконалення їх допрофесійної підготовки та формування їх готовності до навчання у закладах вищої освіти [3, с. 230–235]. Навчальну діяльність слухачів підготовчих відділень необхідно організувати так, аби не тільки дати їм певну кількість знань, умінь, навичок, але і сформувати певний рівень компетентності при одночасному засвоєнні ними фізики і базового мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності [4, с. 45–50].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розробці та методичному обґрунтуванні шляхів реалізації двоаспектного підходу до формування предметних, мовних та мовленнєвих компетентностей іноземних слухачів при вивченні фізики на підготовчих відділеннях у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про систему професійних кваліфікацій» зазначено перелік термінів та різновидів компетентностей у сфері професійних кваліфікацій. Під компетентністю розуміють динамічну комбінацію знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описуються в термінах результатів навчання, які визначають здатність особи успішно проводити подальшу навчальну або професійну діяльність. Компетентність – це інтегративне поняття, яке включає такі взаємопов'язані функціональні компоненти: мотиваційні, когнітивно-пізнавальні, діяльнісні, ціннісні та емоційні.

Одним з різновидів функціонально-професійних компетентностей є предметна компетентність, яка формується та розвивається засобами конкретних навчальних дисциплін.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти [2; 5] визначено, що предметна компетентність – це набутий у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, яку треба організувати так, щоб не тільки дати учням певну кількість знань, умінь, навичок, але й сформувати певні функціональні компоненти цієї діяльності. А саме: методологічні, логічні, процедурні, дослідницькі, технологічні з метою застосування їх у різноманітних галузях подальшої діяльності.

Підсумовуючи розглянуті питання, акцентуємо на найважливіших проблемах, які потребують методичного вирішення. Накопичений досвід у цьому напрямі дозволяє нам запропонувати послідовність дій для розробки і реалізації в навчальному процесі програми формування предметних та комунікативно-мовленнєвих компетентностей при вивченні фізики.

Перш за все необхідно:

- визначити основні структурні компоненти наукових знань з фізики;
- розкрити зміст структурних компонентів, з урахуванням етапів навчання на підготовчому відділенні;
- сформулювати перелік предметних компетентностей з фізики з урахуванням міжпредметних зв'язків із суміжними предметами, зокрема математикою;
- забезпечити засвоєння необхідного мінімуму спеціальної термінології та специфічних конструкцій наукового стилю мови на матеріалі основних компонентів наукових знань з фізики з виходом у мовленнєву діяльність студентів;
- описати рецептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності для розкриття суті структурних компонентів наукових знань з фізики.

Розглянемо формування фізичних компетентностей у реальному навчальному процесі на підготовчому відділенні і проаналізуємо специфіку запропонованих вище етапів та особливості навчання іноземних слухачів. За своєю структурою та змістом дисципліна «Фізика» включає такі компоненти наукових знань: фізичні явища, об'єкти природи, наукові факти та поняття, фізичні величини, закони, гіпотези і моделі, теорії, прилади, технологічні процеси [6, с. 168]. Для кожного компонента наукових знань для природничих дисциплін застосовують загальні алгоритми їх розкриття. Як приклад розглянемо формування фізичних компетентностей при вивченні явищ природи. Для структурного та змістового розкриття цього поняття необхідно визначити: зовнішні ознаки явища; умови, за яких відбувається це явище; суть явища та механізм його походження на основі сучасних наукових теорій; визначення явища; зв'язок цього явища з іншими; кількісні характеристики явища (величини, що його характеризують); зв'язок між величинами та формулами, які виражають цей зв'язок; використання явища на практиці; наслідки та засоби запобігання шкідливій дії явища.

При переносі цього алгоритму для розкриття інших явищ природи реалізується діяльнісний компонент предметних компетентностей і при цьому формуються такі їх складові, як логічна компетентність, елементи процедурних і технологічних компетентностей.

Оволодіння слухачами сукупністю ознак та широке систематичне застосування цього алгоритму протягом вивчення усього курсу фізики дозволить впевнено говорити про здобуття ними певного рівня фізичних компетентностей. Набуття фізичних компетентностей є ознакою більш високої якості навчальних досягнень, що означає прикладну та діяльнісну спрямованість здобутих знань, здатність слухачів впродовж подальшого навчання та в реальних ситуаціях застосовувати здобуті знання, уміння, навички. При цьому важливим елементом досягнення фізичних компетентностей є мотиваційний компонент, який формує систему мотивів та прагнень до творчої діяльності, усвідомлення потреб в активному засвоєнні професійно значущих компетентностей, формування професійно-мовленнєвих умінь та усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності. Лише при переносі цього алгоритму для розкриття та дослідження інших явищ природи реалізується діяльнісний компонент предметних компетентностей і формуються такі їх складові, як логічна та елементи процедурних компетентностей. За цих умов процес формування основних ознак та розкриття суті фізичних явищ виступає як системний комплексний вид пізнавальної діяльності слухачів.

При відборі фізичних компетентностей з урахуванням міжпредметних зв'язків важливо виділити фізико-математичні компетентності, які є загальними для фізики та математики.

ки. При формуванні фізико-математичних компетентностей переважають такі: логічні, процедурні, дослідницькі, технологічні, методологічні тощо. До фізико-математичних компетентностей також відносять уміння будувати математичні та фізичні моделі, застосовувати ці моделі для дослідження та інтерпретації нових явищ, здатність застосовувати логіку та системне мислення, що є ознакою високої якості загальної компетентності.

До методичних умов формування фізичних компетентностей при вивченні курсу фізики належить професійно орієнтоване викладання мови, зокрема української, засвоєння мовних та мовленнєвих компетентностей, які забезпечують їх мовленнєву діяльність у зазначених вище сферах спілкування. На підготовчому відділенні реалізується початковий етап допрофесійного навчання. Це досягнення іноземними слухачами оптимального мовного рівня, розвитку мотиваційно-ціннісного компонента як визначального чинника їх активної участі на заняттях із загальних дисциплін. Відомо, що головною комунікативною метою навчання мовам є професійно орієнтоване засвоєння слухачами базового мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфолого-синтаксичного) з виходом у мовленнєву діяльність. При цьому важливим аспектом є формування у слухачів рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо) навичок та вмінь основних видів мовленнєвої діяльності.

Мовна та комунікативно-мовленнєва готовність слухачів до професійного спілкування при вивченні спеціальних дисциплін, зокрема фізики, формується на базі наукового стилю мови, який забезпечує засвоєння мовних компетентностей. Науковий стиль мови включає: навчальний науковий текст, термінологію предмета, граматичні конструкції (моделі), структури наукового стилю мови, терміновані слова загальнолітературної мови (семантично спеціалізовані слова, що вживаються в термінологічних значеннях) [7, с. 293]. Спілкування слухачів у процесі оволодіння мовою спеціальності включає уміння працювати з навчальним текстом, розуміти його структурну організацію та класи, розрізняти засоби викладання матеріалу. Цілеспрямована робота з навчально-науковими текстами, система вправ для засвоєння компонентів наукових знань, виділення етапів та послідовності їх засвоєння дозволяє не тільки накопичувати у пам'яті навчальний матеріал, але й оперувати ним у різних видах мовленнєвої діяльності. Для цього необхідне засвоєння спеціальної термінології та конструкцій наукового стилю мови. У табл. 1 наведено приклади композиційно-змістових блоків та структур наукового стилю мови, що їм відповідають.

Таблиця 1

№ з/п	Композиційно-змістові блоки	Структури наукового стилю мови
1	Об'єкт вивчення	Що вивчає що
2	Визначення об'єкта, поняття, фізичної величини	Що називається чим Чим називається що Що – це що
3	Характеристики (ознаки) об'єкта	Що характеризується чим Що характеризує що Що є чим Що стає чим
4	Зв'язок і взаємозалежність явищ, процесів, властивостей	Що залежить від чого Що визначає що Що приводить до чого Що викликає що
5	Фізичні явища	Що відбувається за яких умов Що залежить від чого Що підпорядковується чому Що змінюється залежно від чого Що використовують для чого
6	Фізичні закони, моделі, теорії	Що пояснюють за допомогою чого Що є основою чого Що дозволяє визначити що Що підтверджується чим Що є доказом чого Що перевіряють за допомогою чого

Закінчення табл. 1

7	Методи вивчення явищ природи, фізичний експеримент	Що вивчають за допомогою чого Що досліджують за допомогою чого Що використовують для чого
8	Причинно-наслідкова залежність (вплив одного явища на інше)	Що впливає на що Що здійснює вплив на що Що діє на що Що викликає що Що приводить до чого Що визначає що

Тільки повний перелік композиційно-змістових ситуацій мови спеціальності і структур наукового стилю мови зможе відобразити реальний обсяг знань з дисципліни. Для активного впровадження цих моделей, для формування мовних та мовленнєвих компетентностей необхідно розробити цілісну систему вправ для засвоєння кожного компонента наукових знань, розглянути етапи і послідовність їх включення в навчальний процес.

Для визначення мовних та мовленнєвих компетентностей в актуальних сферах спілкування розглянемо рецептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності. Проаналізуємо основний зміст рецептивних видів мовленнєвої діяльності. При вивченні курсу фізики в процесі роботи над навчально-науковим текстом іноземний слухач має оволодіти такими компетентностями: розуміти зміст окремих речень; розпізнавати форму і значення синтаксичних конструкцій, що відповідають науковому стилю мови; знати лексичні значення понять і термінів; розуміти зміст наукового міні-тексту, модульної контрольної роботи, залікових та екзаменаційних питань; складати план відповіді та записувати її в логічній послідовності; вміти відповідати на запитання у діалогічній бесіді. У групі продуктивних компетентностей, найбільш актуальними є такі, що дозволяють: будувати та розгортати мінімальне висловлювання; будувати відношення між основними носіями (терміни, структури) основної теми з певним комунікативним наміром; утримувати в пам'яті логічну схему висловлювання; переводити зміст тексту на код слів; програмувати ієрархію предикатів, що несуть основну, додаткову та другорядну інформацію; будувати текст та висловлювання на задану тему. Для розвитку кожної групи мовленнєвих вмінь розробляються відповідні групи вправ, які в сукупності становлять комплекс, необхідний для досягнення більш високого рівня засвоєння комунікативно-професійних компетентностей. Таким чином, виявлення інтенцій, що становлять змістову основу рецептивних та продуктивних компетентностей, приводить до активної комунікативної спрямованості процесу навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досвід роботи на підготовчих відділеннях закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що ефективність допрофесійного навчання слухачів залежить від міжпредметної координації та поєднання фахової та мовної підготовки. Професійно орієнтоване викладання мов формує достатній та високий рівень сформованості предметно-мовленнєвих компетентностей. Тільки за умови інтеграції мовного курсу з курсом фізики можливо досягти певного рівня навчальної діяльності відповідно до цілей навчання.

Подальшими напрямками вдосконалення формування предметно-мовних компетентностей іноземних слухачів при вивченні фізики можуть бути такі: визначення критеріїв і показників рівнів сформованості професійно-значущих знань і професійно-мовленнєвих компетентностей; створення професійно орієнтованих на природничі дисципліни підручників з української мови для іноземних слухачів.

Список використаних джерел

1. Сафонова І.Я. Формування математичної компетентності у старшокласників / І.Я. Сафонова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2013. – Вип. 2. – С. 397–402.

2. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С.А. Раков // Математика в школі. – 2007. – № 5. – С. 2.
3. Каленик О.О. Особливості застосування мультимедійних презентацій при викладанні математики та фізики студентам-іноземцям підготовчих відділень / О.О. Каленик, Т.Л. Цареградська // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія», Педагогічні науки. – 2016. – № 1 (11). – С. 230–235.
4. Каленик О.О. Структурно-змістова модель підготовки студентів-іноземців до навчання в медично-біологічних університетах / О.О. Каленик, Т.Л. Цареградська // Педагогічний процес: теорія і практика, серія «Педагогіка». – 2018. – № 1–2. – С. 45–50. DOI: 10.28925/2078-1687.2018.1-2.4550 Source: Crossref Preferred
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://законодавство.com/ministriv-kabineta-postanovi/postanova-vid-listopada-2011-1392-pro-2011-5532.html>
6. Андрущенко Б.М. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). Ч. 2. Фізика, хімія, математика / Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков. – К.: Політехніка, 2005. – 168 с.
7. Проскуркина Я.И. Научный стиль речи. Учебное пособие для студентов-иностранцев / Я.И. Проскуркина, Т.Л. Цареградская. – Киев: Кафедра, 2013. – 293 с.

References

1. Safonova, I.Ya. (2013) *Formuvannya matematichnoi kompetentnosti u starshoklasnikiv* [Formation of mathematical competence among schoolchildren] // *Aktual'ni problemi derzhavnogo upravlinnya, pedagogiki ta psihologii* [Actual problems of public administration, pedagogy and psychology]. Vol. 2, pp. 397-401 (in Ukrainian).
1. Rakov, S.A. (2007) *Formuvannya matematichnih kompetentnostej vipusknika shkoli yak misiya matematichnoi osviti* [Formation of mathematical competences of a graduate of a school as a mission of mathematical education]. *Matematika v shkoli* [Mathematics at school]. No. 5, pp. 2-9 (in Ukrainian).
2. Kalenyk, O.O. & Tsarehradska, T.L. (2016). *Osoblyvosti zastosuvannya multymediynykh prezentatsii pry vykladanni matematyky ta fizykystudentam-inozemtsiam pidhotovchykh viddilen* [Features of the use of multimedia presentations in the teaching of mathematics and physics to foreign students preparatory departments]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology]. No. 1 (11), pp. 230-235 (in Ukrainian).
3. Kalenyk, O.O. & Tsarehradska, T.L. (2018). *Strukturno-zmistova model pidhotovky studentiv-inozemtsiv do navchannia v medychno-biologichnykh universytetakh* [Structural-contents model pre-training of foreign students to training in medical and biological universities]. *Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka. Pedagogika* [The Pedagogical Process: Theory and Practice]. No. 1-2, pp. 45-50. DOI: 10.28925/2078-1687.2018.1-2.4550 (in Ukrainian).
4. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zagal'noj seredn'oi osviti, zatverdzenij postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukraini № 1392 vid 23.11.2011 r.* [The state standard of basic and complete general secondary education, approved by the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392 dated 23.11.2011]. Available at: <https://законодавство.com/ministriv-kabineta-postanovi/postanova-vid-listopada-2011-1392-pro-2011-5532.html> (in Ukrainian).
5. Andryushchenko B.M., Ivashchenko Yu.M. & Koltakov Yu.O. (2005). *Navchal'ni programmi (dovuzivs'ka pidgotovka inozemnih gromadyan). Ch. 2. Fizika, himiya, matematika* [Educational programs (pre-university training of foreign citizens). Part 2. Physics, chemistry, mathematics]. Kyiv: Politehnika, 168 p. (In Ukrainian).
6. Proskurkina, Ya.I. & Tsaregradskaya, T.L. (2013). *Nauchnyi stil' rechi. Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrantsev* [Scientific style of speech. Textbook for foreign students]. Kyiv: Kafedra, 293 p. (In Russian).

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF SUBJECT AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FOREIGN STUDENTS WHEN LEARNING PHYSICS AT PREPARATORY DEPARTMENTS

Olexandr O. Kalenyk, PhD in Physical and Mathematical Sciences, senior lecturer at the preparatory department of Kyiv National Taras Shevchenko University Kyiv, (Ukraine), e-mail: okalenyk@ukr.net;

Tetiana L. Tsaregradska, PhD in Physical and Mathematical Sciences. Associate Professor at the Physics Department of Kyiv Taras Shevchenko National University Kyiv, (Ukraine), e-mail: tsar_grd@ukr.net;

Inna V. Plyushchay, PhD in Physical and Mathematical Sciences. Associate Professor at the Physics Department of Kyiv Taras Shevchenko National University Kyiv, (Ukraine), e-mail: inna.plyushchay@gmail.com

DOL: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-3

Key words: subject competence, language and speech competence, foreign students of preparatory departments.

The leading methodological direction of foreign students' training for higher education institutions is the introduction of a functional and semantic approach, one aspect of which is the formation of communicative-oriented competencies (subject-speech), which ensures the communication of students in the educational and professional field. In order to complete these tasks and construct a communicative-oriented model of learning, it is necessary to consider subject and speech competencies as integrated and interconnected concepts, to define their main structural components (motivational, cognitive, activity) and to specify their content when foreign students study Physics and Ukrainian language.

The language and communicative readiness of students to professional communication in the study of special disciplines, in particular physics, is formed on the basis of the scientific style of language, which provides assimilation of language competences. The authors developed and methodologically substantiated the ways of implementing a two-dimensional approach to the formation of subject, linguistic competencies of foreign students in the study of Physics at the preparatory departments at higher educational institutions of Ukraine.

Experience at the preparatory departments confirms that the effectiveness of pre-professional training of students depends on inter-subject coordination and the combination of professional and linguistic training. Only a complete list of compositional and content situations of the language of the specialty and structures of the scientific style of language will be able to reflect the real volume of knowledge on discipline. For the active implementation of these models, for the formation of linguistic competencies, it is necessary to develop a holistic system of exercises for the assimilation of each component of scientific knowledge, to consider the stages and the sequence of their inclusion in the educational process. Professional-oriented language teaching forms a sufficient and high level of formation of subject-linguistic competencies. An important aspect of the formation of physical competencies is the definition of criteria, indicators, and levels of their formation. Only if the language course is integrated with the course of Physics, it is possible to achieve a certain level of educational activity in accordance with the objectives of education. Further areas of improvement of the formation of subject-language competences of foreign students in the study of physics may be as follows: the definition of criteria and indicators of the formation of professional-significant knowledge and vocational-speaking competencies; creation of Ukrainian-language textbooks for foreign students professionally oriented at natural sciences.

Одержано 14.09.2019.

УДК: 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-4

Г.І. М'ЯСОЇД,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

Т.І. ЮСИПІВА,

*кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізіології та інтродукції рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро)*

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»)

Стаття присвячена вивченню можливостей інтегрованого навчання з метою формування в учнів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів життєвих компетентностей та вивчення цілей сталого розвитку на заняттях іноземної мови (англійської) та природничих наук, зокрема біології. Досліджено поняття життєвої компетентності, її структуру, яка складається із знань, ставлень та життєвих навичок; розмежовано компетентності та компетенції. Проаналізовано низку рамкових документів, які є підґрунтям для розвитку компетентнісного підходу до навчання: Рекомендацію Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», 2006 рік; Резолюцію Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року», 2015 рік; Звіт «Глобальна оцінка освітніх програм з навчання життєвих навичок», UNICEF, 2012 рік; методичні рекомендації «Кембриджські рамки для життєвих компетенцій», Кембридж, 2018, 2019 роки; «Компетентності для життя», Atlas Corps, 2018 рік, методичні матеріали проекту ІПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» «Нова українська школа. Компетентнісне навчання, сприятливе для здоров'я, безпеки, успішної соціалізації і самореалізації особистості», 2018 рік. З'ясовано, що оптимальним варіантом формування системних знань молоді про навколишній світ, розуміння процесів та факторів впливу на нього та наслідків для планети в цілому та людства, тобто формування системи життєвих компетентностей та розуміння цілей сталого розвитку, є інтеграція навчальних курсів «Іноземна мова» та «Біологія», а також інших суміжних наук. Наведено приклади тем, форми організації навчання та методи роботи, які забезпечують досягнення поставленої мети; запропоновано джерела навчальних матеріалів та їх комбінування й адаптацію до вікових та компетентнісних особливостей учнів різних ланок освіти.

Ключові слова: життєва компетентність, життєва навичка, знання, ставлення, цілі сталого розвитку, освіта протягом життя, середня освіта, вища освіта, біологія, іноземна мова, інтегроване навчання.

Статья посвящена изучению возможностей интегрированного обучения с целью формирования у учащихся общеобразовательных и высших учебных заведений жизненных компетентностей и изучения целей устойчивого развития на занятиях иностранного языка (английского) и естественных наук, в частности биологии. Исследовано понятие жизненной компетентности, ее структура, которая состоит из знаний, отношений и жизненных навыков; разграничены компетентности и компетенции, проанализирован ряд рамочных документов, которые являются основой для развития ком-

петентностного підходу к обучению: Рекомендации Европейского Парламента и Совета ЕС «Об основных компетенциях для обучения в течение всей жизни», 2006 год; Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН «Превращение нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», 2015 год; Отчет «Глобальная оценка образовательных программ по обучению жизненным навыкам», UNICEF, 2012 год; методические рекомендации «Кембриджские рамки для жизненных компетентностей», Кембридж, 2018, 2019 годы; «Компетентности для жизни», Atlas Corps, 2018, методические материалы проекта IJROOH «Образовательная политика и образование «равный – равному» «Новая украинская школа. Компетентностное обучение, благоприятное для здоровья, безопасности, успешной социализации и самореализации личности», 2018 год. Установлено, что оптимальным вариантом формирования системных знаний молодежи об окружающем мире, понимания процессов и факторов влияния на него и последствий для планеты в целом и человечества в частности, то есть для формирования системы жизненных компетентностей и понимания целей устойчивого развития, является интеграция учебных курсов «Иностранный язык» и «Биология», а также других смежных наук. Приведены примеры тех форм организации обучения и методов работы, которые обеспечивают достижение поставленных целей; предложены источники учебных материалов и варианты их комбинирования и адаптации к возрастным и компетентностным особенностям обучаемых различных звеньев образования.

Ключевые слова: жизненная компетентность, жизненный навык, знания, отношение, цели устойчивого развития, образование в течение жизни, среднее образование, высшее образование, биология, иностранный язык, интегрированное обучение.

Постановка проблеми. Формуванню життєвих, або глобальних компетентностей, глобальних навичок приділяється у сучасному науково-педагогічному дискурсі багато уваги у всьому світі. Водночас у представників усіх галузей викликають занепокоєння проблеми забезпечення сталого та життєстійкого розвитку світу, які були сформульовані у відповідній стратегії на наступні 15 років Генеральною Асамблеєю ООН у резолюції «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року» від 25 вересня 2015 року [14]. Завданням освітян є сформувати у молодого покоління усвідомлення необхідності слідування означеним цілям у подальшій діяльності, низку відповідних цінностей, знань, умінь, правильних ставлень до таких змін, а також здатності до виконання широкого спектру дій в умовах, що змінюються. При цьому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики відзначаємо тенденцію до інтеграції різних навчальних предметів для досягнення мети формування певних якостей особистості, розвиваючого та виховного навчання на основі створення міцних міждисциплінарних зв'язків. Тому можливості використання інтегрованого навчання з метою формування життєвих компетентностей та навчання цілям сталого розвитку є актуальним і потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі порушуються питання формування компетенцій, компетентностей, навичок, які повинні забезпечити успішне досягнення людиною цілей протягом усього життя. Прийнято низку рамкових документів, які є підґрунтям для розвитку педагогічної теорії та практики: Рекомендацією Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», 2006 рік [7]; Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року», 2015 рік [14; 15]; «Глобальна оцінка освітніх програм з навчання життєвих навичок», UNICEF, 2012 рік [9]; методичні рекомендації «Кембриджські рамки для життєвих компетенцій», Кембридж, 2018, 2019 роки [6]; «Компетентності для життя», Atlas Corps, 2018 рік [5] тощо. В умовах української педагогічної науки базовими є результати проекту IJROOH «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», узагальнені у робочих матеріалах «Нова українська школа. Компетентнісне навчання, сприятливе для здоров'я, безпеки, успішної соціалізації і самореалізації особистості», 2018 рік [3]. Багатовекторність аспектів упровадження компетентнісного підходу на різних ланках освітнього процесу вивчалася В. Вербицьким, В. Зайцевою, О. Денисюк, Т. Трачук, О. Павленко, О. Овчарук та ін.

Особливості інтегрованого навчання та окремі його аспекти детально розкрито в працях А. Бабенко, В. Безпалько, В. Жукова, С. Гончаренко, І. Зязюна, А. Коломієць, Н. Мойсеюк, Є. Глінської, Г. Максимова, Б. Тітова, І. Зверева, В. Ільченко, Ю. Жидецького, М. Іванчук, І. Козловської, В. Пономарьова, В. Паламарчук, Н. Падун, А. Падун та ін. Окремим напря-

мом дослідження, який очолює Інститут модернізації змісту освіти, є STEM-освіта, що охоплює природничі науки (*Science*), технології (*Technology*), технічну творчість (*Engineering*) та математику (*Mathematics*). Одним з найпотужніших компонентів цього напрямку є природничо-науковий компонент навчання та використання інноваційних технологій. Однак зазначені напрями підготовки не розглядали можливості одночасного формування життєвих компетентностей та навчання глобальним цілям сталого розвитку на інтегрованих курсах біології та іноземної мови, тому **метою статті** є вивчення таких можливостей та наведення прикладів навчальних матеріалів для їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підходи до навчання та виховання, самої реформи системи освіти ґрунтуються на «Європейських еталонних рамках», тобто восьми основних компетенціях для навчання протягом усього життя, визначених у 2006 році Рекомендацією Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». До таких еталонних рамок належать: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури [7]. Ці компетенції забезпечуватимуть можливість особистої реалізації громадян Європейського Союзу, їх соціальної інтеграції, активного громадянства та працевлаштування, з особливим акцентом на розвитку здібностей досягати успіху в умовах праці, які постійно змінюються. Навчання протягом усього життя вважається необхідною умовою формування таких компетентностей, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Протягом тривалого часу UNICEF опікується формуванням «життєвих навичок» та організації навчання життєвим навичкам (Life Skills Education) [9], при цьому ще у 2003 році було визначено базові положення такого навчання: «знання», «ставлення», «життєві навички» [13]. Розглянемо їх більш детально: у системі навчання термін «інформація» стосується даних про конкретний факт або предмет, тоді як «знання» стосується стану розуміння того, що фактична інформація може бути пов'язана з іншою інформацією та знаннями, синтезованими в більш широкі поняття і корисно застосовані. Термін «ставлення» використовується в контексті навчання життєвим навичкам для охоплення широкого кола соціальних норм, етики, моралі, цінностей, прав, культури, традицій, духовності та релігії, а також почуттів щодо себе та інших. Під «життєвими навичками» розуміють психосоціальні здібності до адаптивної та позитивної поведінки, які дозволяють людям ефективно вирішувати виклики та виклики повсякденного життя. Вони вільно поділені на три широкі категорії навичок: когнітивні навички для аналізу та використання інформації, особисті навички для розвитку особистого агентства та управління ними, а також навички спілкування та взаємодії з іншими людьми [13]. Основними ж компетентностями є: грамотність (*Literacy competence*); мовна компетентність (*Languages competence*); математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (*STEM: Mathematical competence and competence in science, technology and engineering*); цифрова компетентність (*Digital competence*); особиста, соціальна та навчальна компетентність (*Personal, social and learning competence*); громадянська компетентність (*Civic competence*); підприємницька компетентність (*Entrepreneurship competence*); компетентність культурної обізнаності та самовираження (*Cultural awareness and expression competence*) [7].

Ці поняття були покладені в основу компетентнісного підходу НУШ, у якому виділяють три основні групи життєвих навичок, які розглядаються як соціально-психологічні компетентності: емоційно-вольові, інтелектуальні та соціальні, які є основою для формування ключових компетентностей. При цьому зазначається, що такі психосоціальні компетентності, як творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, емпатія, участь є складовими усіх ключових компетентностей і є особливо важливими для здоров'я, безпеки, соціалізації та самореалізації людини [3]. Отже, основу компетентнісного підходу НУШ становлять десять основних компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння

вчитися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя [3].

Кембриджська рамка має багато подібних життєвих компетентностей, але є й деякі інші, на які ми вважаємо за необхідне звернути увагу. Так, життєвими компетентностями є співпраця (*collaboration*), комунікація (*communication*), критичне мислення (*critical thinking*), креативне мислення і вирішення проблем (*creative thinking, problem-solving*), емоційний розвиток (*emotional development*), навчання навчатися (*learning to learn*), соціальна відповідальність (*social responsibility*), а також компетентність з використання цифрових технологій (*digital literacy*) та автономність навчання (*autonomy*) [6].

Як бачимо, у деяких випадках поняття «компетентності» та «навички» ототожнюються, попри те, що існує чітке термінологічне розмежування. «Компетенцією» називають еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який устанавлює суспільство; термін «компетентність» трактується як рівень досягнення компетенцій; «компетентнісний підхід» – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток життєвих (ключових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинна бути сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю життєвих компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [1; 4].

Отже, під поняттям «життєва компетентність» розуміють кластер пов'язаних здібностей, зобов'язань, знань і навичок, які дозволяють людині ефективно діяти в життєвій ситуації [8]. Компетентність свідчить про достатність знань і навичок, які дозволяють людині діяти в різних ситуаціях. Розвиток життєвих компетентностей, таким чином, передбачає одночасне формування трьох компонентів: знань, ставлень та навичок, що найкращим чином можуть бути сформовані під час інтегрованого навчання.

Розглянемо деякі теми та навчальні матеріали, які можуть бути використані на інтегрованих заняттях з біології, іноземної мови, а також географії, хімії та інших наук. Багато ресурси для таких занять доступні на сайтах WWF – Всесвітнього фонду дикої природи, National Geographic та National Geographic Learning, які мають розділи, присвячені навчанню дітей та підлітків, надають навчальні матеріали, відеоматеріали і текстові ресурси, корисні посилання. Зазначимо, що, оскільки метою цих організацій є, в першу чергу, збереження довкілля, вони опікуються тим, щоб навчити молодь правильно ставитися до нього, допомогти їй опанувати системні знання та сформувати позитивну поведінку, яка б сприяла реалізації цілей сталого розвитку. До них, згідно з Резолюцією ООН від 2015 року, відносять: 1) подолання бідності; 2) подолання голоду, розвиток сільського господарства; 3) міцне здоров'я і благополуччя; 4) якісну освіту; 5) гендерну рівність; 6) чисту воду та належні санітарні умови; 7) доступну та чисту енергію; 8) гідну працю та економічне зростання; 9) промисловість, інновації та інфраструктуру; 10) скорочення нерівності; 11) сталий розвиток міст і громад; 12) відповідальне споживання та виробництво; 13) пом'якшення наслідків зміни клімату; 14) збереження морських ресурсів; 15) захист та відновлення екосистем суші; 16) мир, справедливість та сильні інститути; 17) партнерство заради сталого розвитку.

Наприклад, комплект навчальних матеріалів «Living Planet Report for youth – educator pack» від WWF містить комплекс для вчителя, комплекс наочних матеріалів, нотатки для викладача щодо використання наочності, додатки для молодіжного лідера, доповідь WWF 2018 року «Reporting on Our Living Planet. A Guide For Young People» [16]. Навчальні матеріали розроблені таким чином, що мають змусити підлітків застосовувати знання із суміжних дисциплін. Оскільки мова матеріалів – англійська, це курс «Іноземна мова (англійська)», інший обов'язковий курс – «Біологія» та його розділи. Опишемо їх.

Заняття «Understanding the Sustainable Development Goals» інтерпретується у курсі англійської мови та природничих наук. Метою заняття є засвоєння цілей сталого розвитку 14, 15 та 17. Заняття розраховане на учнів молодшої школи, для яких англійська є рідною, тому в умовах навчання українських учнів та студентів може бути проведене на пізніших етапах. Сайт пропонує завантажити настільну гру, щоб засвоювати матеріал в ігровій формі. Основною формою організації навчання є групова та парна робота, яка розвиває компетентності у соціальній взаємодії, спільні автономні дослідження матеріалів щодо екосистем та пере-

ваг, які отримує людство від їх утримання в гарному стані. Учні/студенти дізнаються, що біорізноманіття є найважливішим фундаментом Землі, системою життєзабезпечення, від якої залежить життя теперішніх та майбутніх поколінь. Люди залежать від «послуг» екосистем природи, такі як очищення повітря і води, які задовольняють багато основних потреб людини. У результаті такого заняття учні отримують системні знання, у яких причинно-наслідковим шляхом пов'язують низку факторів, формують правильне ставлення до збереження навколишнього світу, і дізнаються про те, що захист природного світу важливий не тільки для досягнення цілей 14 і 15, а й усіх інших цілей сталого розвитку. Таким чином, розвиваються й емоційно-вольові якості та комунікативна компетентність.

Поєднання англійської, природничих наук та географії уможливорює проведення іншого інтегрованого заняття – з теми «What's the Link Between Orang-Utans and the Food We Eat?». Спільна робота допомагає розвивати уміння роботи в команді та комунікації. Шляхом постановки проблемних питань, роздумів над малюнками, спробами проаналізувати їх та знайти зв'язки між ними розвиваються навички критичного мислення, вирішення проблем, креативного мислення. Використання фотографій є гарним способом заохотити учнів ставити питання і встановлювати зв'язки між фізичними, соціальними, економічними та екологічними аспектами стійкості. Працюючи невеликими групами, учні приклеюють фотографії орангутана та їжі (пальмове масло) на великий аркуш паперу і записують свої власні запитання про кожну фотографію (наприклад, «Де живуть орангутани?», «Що вони їдять?», «Звідки походить наша їжа?», «Що ж вона містить?») Потім їх заохочують до роздумів про те, яким може бути зв'язок між цими фотографіями. Групи можуть добровільно подати свої ідеї, а потім презентувати питання виробництва пальмової олії та впливу на тропічний ліс. Діти вчаться розуміти зв'язки між цими явищами та власною поведінкою, адже середньостатистична родина в супермаркеті не може зрозуміти, скільки товарів у їхніх кошиках – від їжі до косметики – містить пальмову олію. Глобальне виробництво зросло з 15 млн т у 1995 році до приблизно 63 млн т у 2015 році, що зробило його тією рослинною олією, яку найбільше у світі видобувають, споживають та продають. В індустрії виробництва пальмової олії задіяно понад 5 млн людей лише в Південно-Східній Азії. Тим не менше, значна частина експансії нафтової пальми відбулася в умовах високого біорізноманіття тропічних лісів. Перетворення цих та торф'яних земель на плантації пальмової олії вивільняє велику кількість вуглекислого газу, що спричиняє зміни клімату і руйнує середовище існування видів, таких як орангутани. Учні повинні зробити висновки про те, що видобування пальмової олії не повинно бути руйнівним. Споживачі, підприємства та уряди мають право наполягати на сталому виробництві пальмової олії, що не викликати подальших втрат лісів та біорізноманіття, адже наявний стан речей становить реальну загрозу навколишньому середовищу та окремим видам тварин. Як бачимо, вся організація заняття спрямована на формування важливих життєвих компетентностей та засвоєння цілей сталого розвитку.

Важливим компонентом таких занять є керована автономність роботи студентів та цифрова компетентність, якої вони набувають, опрацьовуючи різні джерела онлайн, готуючи (якщо призначено) проекти, постери, доповіді, відеоролики-звернення тощо. Залежно від особливостей групи та рівня базових навичок з дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія» доцільно обирати різні форми роботи, як індивідуальні, так і парні та групові, а також ігрові методи навчання, які забезпечуватимуть емоційний розвиток учнів.

Такі інтегративні заняття можливі в умовах вищої школи, враховуючи інший рівень ключових компетентностей та психологічні особливості осіб студентського віку. Так, нами було апробовано проведення інтегрованого заняття з питань збереження популяції панд, на якому розвивалися комунікативна компетентність (іншомовна), критичне та креативне мислення, вирішення проблем, емоційний розвиток, навчання навчатися, соціальна відповідальність, а також компетентність з використання цифрових технологій та автономність навчання [2]. Особливий емоційний відгук отримали відео National Geographic [10–12] з відповідними завданнями до, під час та після перегляду, послідовність демонстрації яких сприяла критичному аналізу інформації та актуалізації знань з теми заняття. Компетентність співпраці формувалася прийомом перегрупування, роботою у парах та малих групах, а також взаємооцінюванням груп, що також допомагає посилити соціальну відповідальність студентів. Креативне мислення формувалося шляхом побудови зв'язаного письмово-

го висловлювання із заданими елементами. Компетентності навчання навчатися та цифрова розвивалися шляхом опрацювання стратегій роботи з пошуку інформації у мережі Інтернет, стратегій написання аргументованого висловлювання з теми. Змістове наповнення матеріалів, опрацьованих на попередньому та поточному заняттях, а також тих, які слід опрацювати з наступним, логічно пов'язаним заняттям з питань використання різних типів енергії, сприяють формуванню комплексної системи знань та логічних зв'язків між довкіллям та впливом людини на нього, а також відповідальності за наслідки такого впливу на природу та людство, тобто підготовці молоді до виконання цілей сталого розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проаналізовано можливість запровадження інтегрованих занять з дисциплін «Іноземна мова (англійська)» та «Біологія» у загальноосвітній та вищій школах з метою формування життєвих компетентностей, які полягають в органічному процесі здобуття предметних знань, формуванні позитивних ставлень та зразків поведінки і розвитку життєвих навичок, які в сукупності забезпечуватимуть здатності молодого покоління діяти у мінливих умовах життя та професійного середовища, а також формування усвідомлення учнями та студентами важливості досягнення людством цілей сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С, 2004. – 112 с.
2. Майстер-клас: «Розвиток навичок креативного мислення; креативне письмо; метод «wall crawl»; робота в малих групах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://duan.edu.ua/uk/news/education_and_science/majster-klas-rozvitok-navichok-kreativnogomislennja-kreativne-pismo-metod-wall-crawl-robota-v-malih-grupah
3. Нова українська школа. Компетентнісне навчання, сприятливе для здоров'я, безпеки, успішної соціалізації і самореалізації особистості [Електронний ресурс], 2018. – 58 с. – Режим доступу: <http://autta.org.ua/files/files/%CA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F2%B3%F1%ED%E5%20%ED%E0%E2%F7%E0%ED%ED%FF%20%E2%20%EA%EE%ED%F2%E5%EA%F1%F2%B3%20%CD%D3%D8.pdf>
4. Трачук Т. Формування життєвих компетентностей майбутніх фахівців під час вивчення математичних дисциплін / Т. Трачук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2013. – Вип. 7. – С. 154–159.
5. Atlas Corp. (2018). Competences for Life. – Available at: <https://atlascorps.org/competences-for-life/> (accessed 3 May 2019).
6. Cambridge (2018). The Cambridge Framework for Life Competencies. Introduction. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers, Cambridge University Press. – Available at: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CamFLiC_Intro_brochure.pdf (accessed 4 May 2019).
7. Council of the European Union (2018). Recommendations Council, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01), Official Journal of the European Union. – Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed 4 May 2019).
8. Davidson, Rafi and Glassner, Amnon (2016). Cross-Border Collaborative Learning in the Professional Development of Teachers: Case Study – Online Course for the Professional Development of Teachers in a Digital Age. Handbook of Research on Technology Tools for Real-World Skill Development. – 31 p. DOI: 10.4018/978-1-4666-9441-5.ch021
9. Global Evaluation of Life Skills Education Programmes, United Nations Children's Fund. – New York, 2012. – 24 p.
10. National Geographic. Video. National Geographic ~ Ami Vitale Panda Suit Short. – Available at: <https://vimeo.com/276533120> (accessed 10 April 2019).
11. National Geographic. Video. Pandas 3D – The Journey Home. – Available at: <https://vimeo.com/84807789> (accessed 10 April 2019).
12. National Geographic. Video. Pandas Gone Wild. – Available at: <https://vimeo.com/208697637> (accessed 10 April 2019).

13. UNICEF (2003). Life skills. Definition of Terms. – Available at: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html (accessed 4 May 2019).
14. United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. – Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (accessed 04 May 2019).
15. United Nations (2015). Sustainable Development Goals. – Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (accessed 04 May 2019).
16. WWF (2018). Reporting on Our Living Planet. A Guide For Young People. – Available at: <https://www.wwf.org.uk/get-involved/schools/resources/lpr-school-comp> (accessed 4 May 2019).

References

1. In Ovcharuk, O. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovi dosvid ta ukraiński perspektivy: biblioteka z osvithoi polityky [Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives : Library for Educational Policy]*. Kyiv, K.I.C Publ., 112 p. (In Ukrainian).
2. Maister-klas “Rozvytok navychok kreatyvnoho myslennia, kreatyvne pysmo; metod “wall crawl”, robota v malykh hrupakh” [Workshop “Development of creative thinking skills; creative writing; the method of “wall crawl”; work in small groups] Available at: http://duan.edu.ua/uk/news/education_and_science/majster-klas-rozvytok-navichok-kreatyvnogo-mislennja-kreatyvne-pismo-metod-wall-crawl-robota-v-malih-grupah (accessed 4 May 2019) (in Ukrainian).
3. Nova ukrainska shkola. Kompetentnisne navchannia, spriyatlyve dlia zdorovia, bezpeky, uspishnoi sotsializatsii i samorealizatsii osobystosti (2018). [New Ukrainian School. Competent training, favorable for health, safety, successful socialization and self-realization of personality], 58 p. Available at: <http://autta.org.ua/files/files/%CA%EE%EC%E F%E5%F2%E5%ED%F2%B3%F1%ED%E5%20%ED%E0%E2%F7%E0%ED%ED%FF%20%E2%20%EA%EE%ED%F2%E5%EA%F1%F2%B3%20%CD%D3%D8.pdf> (accessed 4 May 2019) (in Ukrainian).
4. Trachuk, T. (2013). Formuvannia zhyttievych kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv pid chas vyvchennia matematychnykh dystsyplin [Formation of life competencies of future specialists during the study of mathematical disciplines]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky [Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University]*, issue 7, pp. 154-159 (in Ukrainian).
5. Atlas Corp. (2018). Competences for Life. Available at: <https://atlascorps.org/competences-for-life/> (accessed 3 May 2019).
6. Cambridge (2018). The Cambridge Framework for Life Competencies. Introduction. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers, Cambridge University Press. Available at: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CamFLiC_Intro_brochure.pdf (accessed 4 May 2019).
7. Council of the European Union (2018). Recommendations Council, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed 4 May 2019).
8. Davidson, R. & Glassner, A. (2016). Cross-Border Collaborative Learning in the Professional Development of Teachers: Case Study - Online Course for the Professional Development of Teachers in a Digital Age. *Handbook of Research on Technology Tools for Real-World Skill Development*, 31 p., DOI: 10.4018/978-1-4666-9441-5.ch021
9. Global Evaluation of Life Skills Education Programmes (2012). United Nations Children’s Fund. New York, 24 p.
10. National Geographic. Video. National Geographic ~ Ami Vitale Panda Suit Short. Available at: <https://vimeo.com/276533120> (accessed 10 April 2019).
11. National Geographic. Video. Pandas 3D – The Journey Home. Available at: <https://vimeo.com/84807789> (accessed 10 April 2019).
12. National Geographic. Video. Pandas Gone Wild. Available at: <https://vimeo.com/208697637> (accessed 10 April 2019).

13. UNICEF (2003). Life skills. Definition of Terms. Available at: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html (accessed 4 May 2019).
14. United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (accessed 04 May 2019).
15. United Nations (2015). Sustainable Development Goals. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (accessed 04 May 2019).
16. WWF (2018). Reporting on Our Living Planet. A Guide For Young People, Available at: <https://www.wwf.org.uk/get-involved/schools/resources/lpr-school-comp> (accessed 4 May 2019).

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")

Halyna I. Miasoid, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of International Tourism, Hotel & Restaurant Business and Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: galyna.miasoid@gmail.com;

Tetiana I. Yusypiva, PhD in Biology, Associate Professor, the Department of Physiology and Introduction of Plants, Oles Honchar Dnipro National University, email: JusypivaTatjana@i.ua

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-4

Key words: life competence, life skills, knowledge, attitude, goals of sustainable development, life-long learning, secondary education, higher education, Biology, Foreign Language, integrated learning.

The article is devoted to the study of possibilities of integrated training with the purpose of forming secondary and higher educational institutions students' life competencies and studying the goals of sustainable development in classes of Foreign Language (English) and Natural Sciences, in particular, Biology. The concept of Life competence, its structure, which consists of knowledge, attitudes and life skills, is explored; several framework documents that underlie the development of a competence-based approach to learning were studied, among those documents: the Recommendation of the European Parliament and the Council of the EU on "Key Competences for Lifelong Learning", 2006; Resolution of the UN General Assembly "Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development for the period up to 2030", 2015; the Report "Global Assessment of Educational Programs for Life Skills Training", UNICEF, 2012; Guideline "The Cambridge Framework for Life Competencies", Cambridge, 2018, 2019; "Competence for Life", Atlas Corps, 2018, methodological materials of the IJPOOH project "Educational policy and peer-to-peer education in New Ukrainian school, and "Competent training, favorable for health, safety, successful socialization and self-realization of personality", 2018. It is revealed that the optimal variant of the formation of systemic knowledge of youth about the surrounding world, understanding processes and factors of influence on it and consequences for the planet and humanity, i.e. the formation of a system of life competencies and understanding of the goals of sustainable development, is through the integration of training courses "Foreign Language" and "Biology", as well as other related sciences. Some topics are suggested as examples, like "Understanding the Sustainable Development Goals", "What's the Link Between Orang-Utans and the Food We Eat?" and others. Examples are given of forms of learning and teaching methods and learning activities, such as team and group work, research, critical thinking, creative writing, working with video clips, playing games, wall-crawl, presentations, peer assessment and others used to ensure the achievement of the set goal. The sources of educational materials and their combination and adaptation to the age and competency levels of the different stages of education have been suggested.

Одержано 3.01.2019.

УДК 159.9:37

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-5

С.В. САПОЖНИКОВ,

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ: ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ

У публікації розкриваються причинно-наслідкові залежності, які лежать в основі психологічних труднощів спілкування майбутніх учителів з учнями, обґрунтовується важливість використання методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН) для їх професійної підготовки, розкриваються особливості функціонування «психологічного захисту», який деструктивно впливає на їх педагогічний професіоналізм. У статті доводиться, що найважливішою умовою педагогічного професіоналізму є наявність в учителів, разом із ґрунтовним знанням предмета, таких якостей, як відкритість, доброзичливість, співпереживання, щирість, здатність прийняття і розуміння іншого. Для забезпечення цими особистісними передумовами педагогічного професіоналізму потрібна спеціальна підготовка, що дає більше, ніж оволодіння академічними знаннями і отримання набору рекомендацій. У статті стверджується, що формування у педагога необхідних особистісних якостей є процесом дуже складним і емоційно насиченим. Зазначається, що тільки через власне емоційне переживання ситуації спілкування майбутній учитель може дійти продуктивних висновків, які сприятимуть його особистісному розвитку. Презентована у статі психокорекційна робота забезпечується методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Особлива увага у статті приділена аналізу цілісності психіки суб'єкта в процесі спілкування, а також виявленню неусвідомлюваних компонентів протиріччя, що визначають його як диспротиріччя.

Ключові слова: метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), професійна підготовка, майбутній учитель, протиріччя, диспротиріччя, педагогічний професіоналізм, психологічний захист.

В публикации раскрываются причинно-следственные зависимости, которые лежат в основе психологических трудностей общения будущих учителей с учениками, обосновывается важность использования метода активного социально-психологического обучения (АСПО) для их профессиональной подготовки, раскрываются особенности функционирования «психологической защиты», которая деструктивно влияет на их педагогический профессионализм. В статье доказывается, что наиболее важным условием педагогического профессионализма является наличие у учителей вместе с основательным знанием предмета таких качеств, как открытость, доброжелательность, сопереживание, искренность, способность восприятия и понимание другого. Для обеспечения этими личностными предпосылками педагогического профессионализма необходима специальная подготовка, которая дает больше нежели овладение академическими знаниями и получение набора рекомендаций. В статье утверждается, что формирование у педагога необходимых личностных качеств является процессом очень сложным и эмоционально насыщенным. Отмечается, что только через собственное эмоциональное переживание ситуации общения будущий учитель может прийти к продуктивным выводам, которые будут содействовать его личностному развитию. Презентованная в статье психокоррекционная работа обеспечивается методом активного социально-психологического обучения (АСПО). Особое внимание в статье уделено анализу целостности психики субъекта в процессе общения, а также выявлению неосознаваемых компонентов противоречия, которые определяют его как диспротиворечие.

Ключевые слова: метод активного социально-психологического обучения (АСПО), профессиональная подготовка, будущий учитель, противоречие, диспротиворечие, педагогический профессионализм, психологическая защита.

© С.В. Сапожников, 2019

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні за допомогою спілкування сучасний учитель не лише передає учням певні знання, але й формує їх власний світогляд, високі ідеали, виховує духовність, прагнення до добра, доброзичливе ставлення до оточення, любов до праці. Успішне вирішення цих проблем вимагає розробки спеціального інструментарію, який допоміг би забезпечити як загальну, так і спеціальну підготовку учителя до педагогічного спілкування з учнями.

Практика висвітлює існуюче протиріччя між знаннями педагога, здобутими в період навчання його у закладі вищої освіти, і власної педагогічної діяльності, коли йому доводиться приймати швидко, відповідальне рішення в нових і, як правило, несподіваних ситуаціях. Пояснюється це в першу чергу тим, що педагогічне спілкування може успішно здійснюватися завдяки не лише відповідній теоретичній підготовці учителя, але й озброєнню його певними практичними навичками і уміннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя у сучасних умовах вивчали вітчизняні й закордонні дослідники: В. Андрущенко, І. Богданова, М. Воровка, М. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Єременко, І. Зязюн, Г. Ісаєва, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Семеніхіна, О. Семенов, М. Солдатенко, Г. Шульга, В. Ягупов та ін. Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, які розкривають концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів (А. Алексюк, Є. Барбіна, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, Г. Китайгородська, А. Линенко, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.).

Аналізуючи наявні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, можна виділити як окремий напрям їх підготовку до професійної комунікативної діяльності, що розглядається науковцями під різним кутом зору: як компонент педагогічної (С. Амеліна, В. Гриньова, Л. Зазуліна, Т. Іванова), комунікативної (Ю. Пасов, І. Тимченко), мовленнєвої культури (О. Гоголь, В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький, В. Кочетова, В. Пасинок, О. Штепа), педагогічної майстерності (В. Абрамян, Н. Барахтян, О. Горська, Л. Загородня, Р. Короткова, Л. Рувинський); комунікативної компетентності (С. Макаренко, Г. Трофімова), комунікативного потенціалу (Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук); як основа педагогічної взаємодії, встановлення професійних відносин (Г. Балл, І. Гапійчук, О. Грейліх, Я. Коломинський, Л. Кондрашова, Г. Микитюк, І. Шитова, Є. Юрківський та ін.). Психологічній підготовці майбутніх педагогічних працівників присвячено ряд досліджень академіка Т. Яценко.

Мета статті: обґрунтувати важливість використання методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН) для професійної підготовки учителя та розкрити особливості функціонування «психологічного захисту», який деструктивно впливає на його педагогічний професіоналізм.

Виклад основного матеріалу. Спробуємо розкрити причинно-наслідкові залежності, які лежать в основі психологічних труднощів спілкування. Наш досвід підготовки педагогів виявив, що однею з причин виникнення труднощів у взаємовідносинах з учнями є система «психологічного захисту», яка створює внутрішнє, найчастіше неусвідомлене, протиріччя між про соціальними спрямуваннями людини та її діями, які перебувають у протиріччі з цими спрямуваннями.

На наш погляд, у психокорекційній роботі найбільшій увазі заслуговує внутрішня схильність суб'єкта до «захисту» власного «Я». Цей «захист» актуалізується у суб'єкта в ситуації приниження, неприйняття недоброзичливого ставлення, загрози зневаги. Атмосфера спілкування в групі АСПН має бути такою, щоб небезпека утиску якостей «Я» людини зводилася до мінімуму.

Деструктивний вплив «психологічного захисту» на процес спілкування проявляється в тому, що він, прагнучи до збереження стабільності образу «Я» суб'єкта, забезпечує цю стабільність засобами, що припускають відступ від реальності. Це проявляється, в першу чергу, в спотворенні інформації про якості когось іншого так, щоб зберегти непогрішність власного «Я». Таке спотворення може відбуватися в самому процесі сприйняття себе і оточення або при інтерпретації інформації.

Останнє призводить до численних непорозумінь увзаємовідносинах учасників навчання. Розібратися у витоках цих непорозумінь заважає їм певна ілюзорність уявлень про власне «Я», на варті якого стоїть «психологічний захист».

Для виявлення і об'єктивування «психологічного захисту» потрібен надзвичайно тонкий методичний інструментарій, що спирається на чіткі теоретичні передумови.

На основі вивчення досвіду радянських і зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що цим методом може стати так званий *метод активного соціально-психологічного навчання – АСПН* (автор – Т. Яценко). У ході застосування метод АСПН зазнавав змін, уточнення і шліфовки. Особливий вплив на цей процес здійснювало поглиблене вивчення змісту поняття «*психологічний захист*».

При розробці методики АСПН були використані основні положення педагогічної системи А. Макаренка, В. Сухомлинського, а також ідеї, представлені у працях академіка О. Бодальова, які лягли в основу організації психологічного клімату в групі. Були також використані основні принципи трєінгової практики, що розроблялися радянськими психологами Л. Петровською, Г. Ковальовим, Ю. Ємельяновим.

Метод АСПН є цілісною психолого-педагогічною системою, здатною надати допомогу людині в глибинному особовому пізнанні іншої людини і самої себе. Багаторівневий зворотний зв'язок від учасників навчання дозволяє кожному, хто навчається, побачити своє відображення в очах різних людей і отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка в тій або іншій ситуації, зрозуміти обмеженість власних засобів спілкування, їх недосконалість, а також позитивні сторони своєї особистості.

Використання в АСПН різних методичних прийомів озброює майбутнього учителя новим психолого-педагогічним інструментарієм для роботи з учнями. Це і *способи невербальної взаємодії* (міміка, жести, вираз обличчя, візуальне сприйняття), і *оволодіння психодраматичними прийомами*, і *психологічний аналіз ситуацій*, і *рольові ігри*, і *психологічний малюнок в усій різноманітності способів його застосування*.

Програвання різних, значущих для засвоєння ситуацій, їх аналіз у групі АСПН надає в розпорядження учителя важливу інформацію про психологічну доцільність його поведінки при спілкуванні з оточуючими людьми. Обмін ролями в ході гри дозволяє вчителю-«учню» відчувати на собі всю психолого-педагогічну продуктивність або непродуктивність власних дій, які моделюються в групі.

Іноді педагогічна проблема обговорюється не лише попарно, але і за участю всіх членів групи, особливо коли програється складна педагогічна ситуація.

Атмосфера спілкування в групі АСПН, за якої безпека утиску достоїнств «Я» людини зводиться до мінімуму (відсутні поради, рекомендації, настанови, заохочення і покарання), дозволяє учасникам зробити продуктивні висновки про особистісні причини власних труднощів спілкування, що, нарешті, обумовлює високий рівень мотивації навчання.

Курс навчання в групі АСПН формує у її членів навички не лише глибокого самопізнання, пізнання інших людей, оволодіння інструментарієм проникнення в приховані мотиви, але і апробації нових форм поведінки під впливом отриманої інформації. Така психологічна лабораторія пізнання є хорошою школою дослідницького пошуку, вона збагачує учасників психологічними знаннями, здобутими в живій, емоційно насиченій ситуації спілкування на підставі аналізу всього того, що суб'єкт бачить, чує, відчуває.

Дуже важливо при цьому, щоб завдання не планувалися заздалегідь, а формувалися в процесі заняття, спільно з усіма членами групи.

Розроблений робочою групою під керівництвом академіка Т. Яценко, у складі якої працював автор цієї публікації, метод АСПН успішно може бути використаний не лише педагогами-практиками, але і в педагогічних закладах вищої освіти, інститутах післядипломної педагогічної освіти учителів на підприємствах. Власне кажучи, АСПН підвищує загальну психологічну культуру спілкування, що є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності, що несе певне педагогічне навантаження.

Через специфіку професійної діяльності доводиться працювати не лише у формально структурованих умовах, на уроці, але і взаємодіяти з учнями у вільній обстановці в позаурочний час. Саме у цих умовах учитель, який не має твердих знань у галузі практичної психології, почуває себе часто слабким вихователем. Тим часом курс навчання в групі АСПН має забезпечити психологічну компетентність у розумінні партнера по спілкуванню, самої ситуації спілкування і своєї ролі в ній. Знання психолога-практика, отримані в процесі такого навчання, допоможуть йому у викладанні курсу «Етика і психологія сімейного жит-

тя», зокрема в організації практичного заняття, в моделюванні і програванні ситуацій на сімейну тематику, а також у проведенні факультативного заняття, орієнтованого на підвищення культури спілкування учнів.

Як показує наш багаторічний досвід, найважливішою умовою педагогічного професіоналізму є наявність у вчителів, разом із ґрунтовним знанням предмета, таких якостей, як відкритість, доброзичливість, співпереживання, щирість, здатність прийняття і розуміння іншого та ін. Для забезпечення цими особистісними передумовами педагогічного професіоналізму потрібна спеціальна підготовка, що дає більше, ніж оволодіння академічними знаннями і отримання набору рекомендацій.

Формування у педагога необхідних особистісних якостей є процесом дуже складним і емоційно насиченим. Тільки через власне емоційне переживання ситуації спілкування учитель може дійти продуктивних висновків, які сприятимуть особистісному розвитку. Саме така психокорекційна робота і забезпечується методом АСПН.

У педагогічній взаємодії особливої уваги заслуговує сам процес спілкування і його можливості у виховному впливі на учнів. Для психолога найбільш важливим видається питання про залежність спілкування від особистісних якостей педагога як про інструментарій впливу на учнів з метою їх розвитку і виховання.

Саме тому нові завдання, що стоять перед загальною шкільною освітою на сучасному етапі розвитку українського суспільства, безпосередньо відображаються і у вимогах до педагогічного спілкування в плані посилення його виховної функції. Ще А. Макаренко підкреслював, що в спілкуванні приховуються найважливіші засоби виховання дітей: «Вихователь повинен дивитися на вихованця не як на об'єкт вивчення, а як на об'єкт виховання. З цього основного положення випливають і форми спілкування вихователя і вихованця, форми його вивчення» [5, с. 95].

З якими ж труднощами доводиться зустрічатися учителям під час проведення виховної роботи в сучасній школі? Найбільшим злом є формалізм. Саме він породжує тенденцію перенасиченості виховних впливів жорстко запланованими методами, розрахованими на масовість без достатнього «бачення» конкретного вихованця і результатів виховання. У результаті вчителі часто непогано вміють працювати з цілим класом, але іноді просто не володіють методикою виховання і розвитку окремих учнів.

Звичайно, у виховній роботі дуже важливим є слово. Вся річ у тому, як це слово вимовлено, яке воно несе інформативне навантаження. Н. Крупська писала: «У нас вимагають від учителів відомого рівня підготовки. Це правильно. Але треба не лише це. Треба обдумати, як перевіряти також і уміння вчителя впливати на дітей» [4, с. 137]. Над цим не завжди замислюються і самі вихователі. Бесіди недосвідченим вихователям здаються вищим вираженням педагогічної техніки.

Але насправді вони є найбільш кустарними педагогічними прийомами. Вихователь, який переслідує вихованців нескінченними бесідами, набирає їм і майже завжди викликає деяку протидію.

Для того, щоб слово не було бесплодною їжею для мозку, потрібен зв'язок між вихователем і вихованцем, який би знімав бар'єри, які заважають педагогічному впливу. Саме в забезпеченні такого зв'язку і полягає першочергове завдання вчителя в процесі педагогічного спілкування. Але для цього треба мати певні особистісні якості, необхідні для формування особистості вихованців. Ця думка підтверджується висновками багатьох психологів. Ще К. Ушинський стверджував: «Настанови важливі, приклад ще важливіший, але понад усе у вихованні має значення керівництво (training)...» [8, с. 64]. Недаремно В. Сухомлинський називав школу тонким і чуйним музичним інструментом, який творить мелодію людської гармонії. «Але творить лише за умови, – підкреслює він, – що цей інструмент добре настроєний, настроюється ж він особистістю педагога, вихователя» [6, с. 209].

Взагалі зміст виховання можна уявляти собі по-різному залежно від того, якої з двох можливих позицій ми дотримуватимемося. *Перша* з них свідчить, що в процесі виховання суспільство передає підростаючим поколінням свої традиції, тенденції, культурну спадщину. *Друга* ж стверджує, що суспільство не лише передає своїй зміні спадок за допомогою процесу виховання, але й готує кожну особистість, яка формується, до самовиховання, до конструктивного сприйняття нової інформації, до зміни оточення відповідно до своїх іде-

алів. На нашу думку, в умовах сучасного суспільства найбільш прийнятним є другий підхід до виховання.

Тепер чітко окреслимо зв'язок: *розвиток суспільства – розвиток системи виховання – розвиток особистості*. Виховання завжди безпосередньо пов'язане з розвитком суспільства, його історією та ідеологією. У сучасному світі воно не може обмежитися тільки виробленням у людини вміння адаптуватися до певного середовища, а має виступати і чинником, що прискорює як соціальний розвиток особистості, так і можливості її самозмін. Цей процес сьогодні має розглядати вихованця як «суб'єкта змін», «співучасника створення історичного процесу», як «творчу особистість», а не як об'єкт зовнішніх дій і впливів.

Педагогові треба завжди пам'ятати, що «будь-яке психічне явище обумовлене, зрештою, зовнішнім впливом, але будь-який зовнішній вплив визначає психічне явище лише опосередковано, заломлюючись через властивості, стани і психічну діяльність особистості, яка цим діям піддається» [7, с. 14]. Суть особистості не можна окреслити за допомогою перерахування окремих елементів, її необхідно розуміти як динамічну структуру і в той же час враховувати, що вона – невід'ємна частка суспільства.

Адже віддзеркалюючи соціальне оточення, особистість розвиває свій внутрішній світ, який виступає потім «призмой відображення». Актуальною проблемою є сьогодні подолання формалізму і бюрократизму у виховному процесі. У нашій країні свого часу її успішно вирішував А. Макаренко. Розроблена і застосована ним педагогічна система довела, що керівництво процесом виховання можливе за єдино правильної позиції – якомога більше поваги до дитини і якомога більше вимог до неї. Вихователь і вихованець при цьому шукають творчі, конструктивні рішення виникаючих проблем в їх взаємодії.

Це зменшує «психологічну дистанцію» між вихователем і вихованцем, яка є чинником, що обумовлює міру взаємного впливу: чим вона менша, тим більше взаємний вплив.

Підхід до виховання особистості учня може бути *формальним* і *неформальним*. У першому випадку переважають зовнішні способи впливу на учня з метою добитися від нього слухняності, покори. У другому – виховні прийоми мають бути звернені до нього з тим, щоб розбудити його власну творчу ініціативу, виховати самостійність в ухваленні рішень і тим самим сприяти зростанню його соціальної активності, зрілості. Звичайно ж, більш прогресивним нам здається другий підхід до виховання.

Але і при неформальному ставленні до виховання проблема впливу на вихованця не знімається. Навпаки, завдання переорієнтації установок, актуалізації, творчості індивіда і спрямування його в соціально значуще (просоціальне) русло набуває все більшої гостроти та актуальності.

Існує ще один шлях, завдяки якому самостійність учня можна зробити керованою – це емоційний психологічний зв'язок з ним. У таких умовах слово виступає не лише засобом впливу на нього, але і стимулятором його творчого потенціалу. Такий духовний зв'язок вихователя з вихованцем виникає при безумовному сприйнятті останнього без оцінок його особистісних якостей і поведінки, тобто сприйняття «якщо не таким, яким він є зараз, то таким, яким він може стати» (теорія А. Макаренка про ближню та далеку перспективи). Учень повинен відчувати до себе зацікавленість і бажання педагога спільно працювати з ним. «Істинним стимулом людського життя, – пише А. Макаренко, – є завтрашня радість». І ще: «Виховати людину – означає виховати у неї перспективні шляхи» [5, с. 75–76].

Як відомо, в педагогічному процесі велике значення має форма взаємодії учителя і учня. При цьому з боку старшого повинна переважати атмосфера терплячості, емоційної теплоти, щирості, зацікавленості особистістю і справами дитини. Завдання його полягає не в «інформуванні» учнів, а в тому, щоб передати їм певний досвід і уміння його переосмислювати з широких соціальних позицій, що добре узгоджуються з передовими ідеалами.

Знаючи потреби суспільства і враховуючи можливості своїх вихованців, досвідчений вихователь планує заходи, що мають громадську цінність, але при цьому будує стосунки з дітьми так, щоб не блокувати їх самодіяльність, критичність і творчість, заохочувати самостійність та ініціативу.

Перебудова загальноосвітньої і професійної школи поставила перед педагогами завдання формування свідомих громадян своєї країни. А це, безумовно, висуває підвищені вимоги і до особистісних якостей учителя.

Сьогодні взаємовідносини педагога з учнями необхідно будувати на основі «особистість – особистість», а не «учитель – учень». А це означає, що спілкуванню з учнями має бути властива безпосередність, достовірність почуттів, щирість.

Скажімо так: учитель – майстер своєї справи – може сприймати учнів як індивідумів з неповторними особливостями і потенційними можливостями; він здатний на безумовне сприйняття почуттів учня, рис його характеру, емоцій, як позитивних, так і негативних; останні можуть становити для нього особливі проблеми.

Для досвідченого педагога характерна розвинена здатність емпатії у відношенні до своїх вихованців: він вміє поставити себе на їхнє місце без установки на швидке оцінювання особистості або її вчинків і без тенденції щодо виголошення «вироку» поспішними характеристиками. Він може розпізнавати інтереси і стимулювати внутрішню мотивацію учнів до діяльності, активізувати їх творчий потенціал; здатний бачити педагогічні проблеми і вирішувати їх спільно з дітьми безконфліктним способом.

У спілкуванні зі школярами у досвідченого вихователя переважає діалогічна форма над монологічною. У своїх вчинках він конкретний, не робить безпідставних та безпредметних узагальнень.

Тільки у таких умовах навчально-виховний процес може стати дійовим засобом розвитку взаємовідносин учителя з учнями. Але щоб ця взаємодія сприяла розвитку учнів, у вчителя має бути розвинене почуття співпереживання, уміння проникнути не лише в стан дитини, але і в ту мотивацію, яка у неї вже є, а не піклуватися лише про створення якихось нереальних мотивів.

Психологічна підготовка до педагогічного спілкування полягає в тому, щоб розвинути у педагога здатність надавати учням емоційну і психологічну підтримку, допомагати у вирішенні особистісних проблем, проявляти турботу про них. Учитель повинен розвинути в собі здатність акцентувати увагу на сильних сторонах учнів. Якщо він високо оцінює і з повагою ставиться до потенційних здібностей своїх учнів, то, швидше за все, і учні позитивно ставитимуться до учителя і до процесу навчання.

Для успішної взаємодії з учнями учитель повинен уміти розуміти особливості «Я-образу» кожного з них і бачити прийоми його «захисту». Зокрема йому слід з'ясувати, що навіть учні з позитивною самооцінкою, постановку цілей використовують для підтримки наявного у них образу «Я». Діти схильні приписувати причини невдач у досягненні високої мети зовнішнім подіям.

У психології доведено, що спотворення в процесі цілепокладання і заперечення власної відповідальності за невдачі унеможливають розвиток особистісного «Я». І діти втрачають здатність конструктивного вирішення проблем, пов'язаних з невдачами в навчанні, оскільки відчуття безсилля зрештою пронизує їхні думки, саме сприйняття і поведінку. Тому цілі, які ставляться перед учнями, мають бути реалістичними, тобто такими, що вимагають від них певних зусиль, і в той же час не перевищувати їх реальних можливостей.

Мета завжди повинна викликати у дітей бажання її досягти. Якщо школяр схильний ставити перед собою занадто високу мету, то її необхідно розбити на ряд проміжних, з якими він може впоратися без особливих труднощів.

Кожен, навіть найбільш незначний, крок вперед заслуговує щирої похвали з боку учителя. Треба навчити дітей розглядати позитивні зрушення в навчанні як одну з підстав для самосхвалення. Важливо, щоб учень у процесі взаємодії з учителем розвинув у собі навички самосхвалення. Учитель не може виступати в ролі єдиного джерела самопідкріплення.

Чим позитивніші висловлювання, що мають своїм джерелом реальні успіхи, цілі і оцінки, які дитина може віднести до себе, тим більшою силою вони володітимуть в плані формування у неї позитивного ставлення до себе і до інших людей.

Ще однією примітною особистісною особливістю вчителя, що відіграє важливу роль в налагодженні добрих взаємовідносин з учнями, є його щирість, непідробленість поведінки в спілкуванні з ними, уміння розкрити своє безумовне позитивне ставлення до них.

Крім того, для оптимальної взаємодії з учнями учитель повинен прагнути зрозуміти самого себе. Адже його особистісні проблеми безпосередньо відображаються на взаємовідносинах з учнями. Педагог не зможе адекватно і глибоко розуміти інших, а тим більше намагатися допомогти їм, якщо не буде здатен зрозуміти самого себе.

Відомо, що при низькій самооцінці учитель сприймає дітей крізь призму власних тривог, страхів і незадоволених потреб. Дослідження психологів свідчать, що оптимізації сприйняття власного «Я» сприяє одночасно також і виникнення в індивіда готовності до прийняття інших, що особливо важливо для учителя, уся робота якого ґрунтується на міжособистісних взаємодіях.

Відомо, що проблема цілісності особистості пов'язана з послідовністю поведінки, єдністю слова і справи, свідомою керованістю своїми вчинками. Ці якості є надзвичайно цінними для педагога – вихователя підростаючого покоління.

На жаль, доводиться констатувати відсутність спеціальних досліджень, присвячених виявленню цілісності особистості педагога і впливу цієї особистості на ефективність педагогічної взаємодії з учнями, попри те, що ці питання є важливими як для психології взагалі, так і для психології учителя зокрема.

Отже, спробуємо розкрити природу і причини внутрішньої дисгармонії особистості і ті витрати в процесі спілкування, які є наслідком цього явища.

Питання про внутрішню дисгармонію особистості органічно пов'язане з таким поняттям, як *цілісність особистості*.

Цілісність особистості – це не просто оптимальне співвідношення між розумовим, фізичним, моральним, інтелектуальним, емоційним і вольовим розвитком, але і її ставлення до суспільства, що проявляється в пошуку ідеалів, у цілепокладанні, що є активною силою в перетворенні себе і навколишнього світу. Причому, розвиваючись, особистість завжди приймає такий спосіб організації, який може або всемірно сприяти її всебічному і гармонійному розвитку, або гальмувати його.

Зазначимо, що передумови деформації особистості, що зумовлюють згодом її *внутрішню розщепленість*, складаються у досить ранній період її життя. Дослідниця цієї проблеми Л. Анциферова вважає, що, «виникнувши як спосіб відповіді дитини на несприятливі соціальні дії, ці психологічні новоутворення поступово набувають власної логіки розвитку. Їх становлення триває і за відсутності умов, що колись викликали їх. Більше того, особистість сама починає створювати середовище, що сприяє домінуванню негативних якостей в особистісній системі і подальшому спотворенню „форми особистості”» [1, с. 6]. Усе це посилює протиріччя і конфлікти суб'єкта у взаємодії з оточуючим середовищем.

Питання про цілісність особистості пов'язане з питанням про її внутрішню суперечливість. Ґрунтуючись на положенні діалектики про те, що розвиток є «боротьба» протилежностей, науковці всю свою увагу приділяли суперечності відносин між протилежностями як необхідній передумові розвитку. У результаті цього менш дослідженим залишився інший бік діалектичного підходу до розвитку особистості – гармонія протилежностей, їх відношення та взаємодоповнення, боротьба між ними.

Отже, підкреслює один з дослідників цієї проблеми, «гармонія не статичний стан, а процес, який існує і відтворюється в протиріччях». Приймаючи гармонію як істотну рушійну силу розвитку особистості суб'єкта, ми виходимо на феномен протиріччя. [2, с. 140].

Протиріччя можуть бути *внутрішніми* і *зовнішніми, антагоністичними* і *неантагоністичними, основними* і *другорядними*. Можна виділити також різновиди протиріч залежно від їх функції в процесі розвитку особистості. Такого роду уточнення функціонального навантаження протиріч у певній системі дозволяє нівелювати парадокс, який полягає в тому, що кожне протиріччя в усіх відношеннях є «двигуном» розвитку, і тоді, усуваючи його, ми неначе «вимикаємо двигун». Можна погодитися з думкою, висловленою В. Бордікіним: «...на систему в цілому кожне протиріччя робить в заданому відношенні або „позитивний”, або „негативний” вплив. „Негативний” вплив протиріч у функціонуванні і розвитку систем умовно називають „диспротиріччям”» [3, с. 176].

Таким чином, особливу увагу ми приділили аналізу цілісності психіки суб'єкта в процесі спілкування, а також виявленню неусвідомлюваних компонентів протиріччя, що визначають його як диспротиріччя. Передбачається, що надання допомоги суб'єктові в усвідомленні диспротиріччя (обумовленого «захистом») дозволяє забезпечити його перехід в протиріччя і відкриває тим самим можливість його розв'язання, що, у свою чергу, сприяє його особистісному розвитку.

Шлях до цього лежить через пізнання поведінки людини, оскільки в ній виражається як свідоме, так і несвідоме, розкриваються об'єктивні протиріччя самих явищ, які ще не усвідомлені.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, маємо усі підстави вважати, що науково управляти процесом розвитку особистості – означає своєчасно розкривати диспропорції, яким властива наявність різноспрямованих мотиваційних тенденцій, і допомогти особистості їх усвідомити і конструктивно розв'язати.

Стаття не вичерпує усіх аспектів психологічної підготовки майбутнього учителя, а засвідчує необхідність визначення та дослідження методів для виявлення порушень цілісності особистості, з метою надання їй дійової допомоги у подоланні дезінтегруючих тенденцій.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 6–8.
2. Буюва Л.П. Чоловек: діяльність и общение / Л.П. Буюва. – М., 1978. – 226 с.
3. Бородин В.В. Проблемы противоречия в материалистической диалектике / В.В. Бородин. – М., 1982. – С. 176.
4. Крупская Н.К. Пед. Соч.: в 6 т. / Н.К. Крупская. – М., 1979. –Т. 3. – 587 с.
5. Макаренко А.С. Соч.: в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1951. – Т. 5. – 475 с.
6. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: в 1 т. / В.А. Сухомлинский. – К., 1979. – Т. 1. – С. 209.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 664 с.
8. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М., 1974. – Т. 1. – 524 с.
9. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т.С. Яценко. – Днепрпетровск: Инновация, 2015. – 567 с.

References

1. Antsiferova, L.I. (1981). *K psichologii lichnosti kak razvivaiushcheisia sistemy* [To personality psychology as a developing system]. *Psikholohiia formirovaniia i razvitiia lichnosti* [Psychology of the formation and development of personality]. Moscow, pp. 6-8. (In Russian).
2. Bueva, L.P. (1978). *Chelovek: deiatelnost i obshchenie* [Man: Activity and Communication]. Moscow, 226 p. (In Russian).
3. Borodkin, V.V. (1982). *Problemy protivorechiia v materialisticheskoi dialektike* [Problems of contradiction in materialistic dialectics]. Moscow, 176 p. (In Russian).
4. Krupskaiia, N.K. (1979). *Pedahohicheskie sochineniia* [Pedagogical writings]. Moscow, vol. 3, 587 p. (In Russian).
5. Makarenko, A.S. (1951). *Sochineniia: in 7 t.* [Writings: in 7 vol.]. Moscow, vol. 5, 475 p. (In Russian).
6. Sukhomlinskii, V.A. (1979). *Izbrannye proizvedeniia* [Selected Works]. Kyiv, 209 p. (In Russian).
7. Rubinshtein, S.L. (1957). *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Moscow, 664 p. (In Russian).
8. Ushynskii, K.D. (1974). *Izbrannye pedahohicheskie sochineniia: in 2 t.* [Selected pedagogical writings: in 2 vol.]. Moscow, vol. 1, 524 p. (In Russian).
9. Yatsenko, T.S. (2015). *Dinamika razvitiia hlubinnoi psikhokorreksii: teoriia i praktika* [Dynamics of development of the deep psycho-correction: theory and practice]. Dnepropetrovsk, Publ., Innovatsiia Publ., 567 p. (In Russian).

PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO COMMUNICATION WITH STUDENTS: THE MAIN TASKS

Sapozhnikov S. Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). sapozhnikov70@meta.ua
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-5

Key words: method of active social-psychological training (ASPT), professional training, future teacher, contradictions, disproportion, pedagogical professionalism, psychological defense.

The publication reveals the cause-effect relationships that are the basis of the psychological difficulties in communicating between future teachers and students and also substantiates the importance of using the method of active social psychological training (ASPT) for their professional training, reveals the peculiarities of functioning of “psychological defense”, which has negative impact on pedagogical teaching skills of the future teacher. The article shows that the most important condition for pedagogical professionalism is not only the teachers’ perfect knowledge of their subject but also such qualities as openness, goodwill, empathy, sincerity, ability to accept and understand others. To provide these personal preconditions for pedagogical professionalism, special training is required, which gives more than mastering academic knowledge and obtaining a set of recommendations. The article argues that the formation of the necessary personal qualities in the teacher is a very complex and emotionally rich process. It is noted that only by virtue of the actual emotional experience of the communication situation the future teacher can reach productive conclusions that will contribute to his or her personal development. The psycho-correction work presented in the article is ensured by the method of active social-psychological training (ASPT). Particular attention in the article is paid to the analysis of the integrity of the subject’s psyche in the process of communication, as well as the discovery of unconscious contradictory components that define it as a contradiction. It is argued that helping a subject in the realization of discrepancy (conditioned by “protection”) allows to make a transition into contradictions and thus contributes to personal development. It is noted that the way to this lies through the knowledge of human behavior since it expresses both conscious and unconscious phenomena, reveals the objective contradictions of the phenomena themselves, which are not yet realized. All of the above-mentioned is impossible to implement without scientific management of the process of personality development and timely disclosure of disproportionality, which is characterized by the presence of diverse motivational tendencies in order to help the individual in their awareness and constructive resolution.

Одержано 21.11.2018.

УДК 37.03:613.84

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-6

В.І. ФЕДІВ,

*доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Вищого державного навчального закладу України
«Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

О.І. ОЛАР,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики
Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний
університет» (м. Чернівці)*

Л.М. ШИНКУРА,

*викладач коледжу Вищого державного навчального закладу України «Буковинський
державний медичний університет» (м. Чернівці)*

А.І. ЄГОРЕНКОВ,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. Богомольця (м. Київ)*

МЕДИЧНА І БІОЛОГІЧНА ФІЗИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ У БОРОТЬБІ З ТЮТЮНОПАЛІННЯМ

У статті розглянуто роль дисципліни «Медична і біологічна фізика» як складової навчальної роботи у сфері медичної освіти, яка полягає просвітництві щодо негативного впливу тютюнопаління на здоров'я людини. Метою статті є аналіз поєднання навчального та виховного процесів для запобігання та ліквідації такого негативного явища, як тютюнопаління. Розглянуто нормативно-правову базу України, що регламентує боротьбу з тютюнопалінням. Наведено статистичні дані щодо поширеності явища.

Проблема тютюнопаління, використання електронних сигарет та їх вплив на здоров'я людини інтенсивно вивчаються в працях українських та зарубіжних авторів, але опис негативного впливу не подано з точки зору фізичних процесів у біологічних середовищах організму людини, що визначає актуальність статті.

При вивченні більшості клінічних дисциплін широко обговорюються клінічні аспекти захворювань, наприклад, поява новоутворень, патології серцевосудинної та дихальної систем тощо, пов'язаних з тютюнопалінням. Останні медичні дослідження дозволяють включати в навчальний процес при вивченні дисципліни «Медична та біологічна фізика» інформацію про негативні наслідки тютюнопаління на здоров'я людини, інтерпретуючи їх з фізичної точки зору. Показано медико-біологічну спрямованість дисципліни.

Наведено приклади тем з описом фізичних явищ, що пояснюють вплив тютюнопаління на здоров'я людини в навчальному процесі кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет»: «Ультразвук, його застосування в лікуванні та діагностиці», «Механіка рідин. В'язкість рідин», «Поверхневий натяг рідин», «Теплове випромінювання біологічних об'єктів», «Радіоактивність. Дозиметрія».

Ключові слова: тютюнопаління, ультразвукове дослідження, в'язкість крові, поверхневий натяг, термографія, ефективна доза.

В статье рассмотрена роль дисциплины «Медицинская и биологическая физика» в сфере медицинского образования как составляющая научного процесса относительно негативного влияния табакокурения на здоровье человека. Цель статьи – освещение связи воспитательного и образовательного процессов для предотвращения и ликвидации такого явления, как курение. Рассмотрена нормативно-правовая база, регулирующая борьбу с табакокурением.

Проблема курения, использования электронных сигарет и их влияния на здоровье человека интенсивно изучается в трудах украинских и зарубежных авторов, но описание отрицательного влияния не представлено с точки зрения физических процессов в биологических средах организма. Это определяет актуальность статьи.

При изучении клинических дисциплин широко обсуждаются клинические аспекты заболеваний, например, появление новообразований, патологии сердечнососудистой и дыхательной систем и т.п., связанных с табакокурением. Результаты медицинских исследований позволяют включать в учебный процесс при изучении дисциплины «Медицинская и биологическая физика» информацию о негативных последствиях курения для здоровья человека, интерпретируя их с физической точки зрения. Показана медико-биологическая направленность дисциплины.

Приведены примеры тем с описанием физических явлений, которые объясняют влияние курения и применяются в учебном процессе кафедры биологической физики и медицинской информатики Высшего государственного учебного заведения Украины «Буковинский государственный медицинский университет»: «Ультразвук, его применение в лечении и диагностике», «Механика жидкостей», «Поверхностное натяжение жидкостей», «Тепловое излучение биологических объектов», «Радиоактивность. Дозиметрии».

Ключевые слова: курение табака, ультразвуковое исследование, вязкость крови, поверхностное натяжение, термография, эффективная доза.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Тютюнопаління – це актуальна соціальна і медична проблема сучасності, яка є причиною багатьох захворювань (онкологічних, серцевосудинних, респіраторних та ін.). Поширеність тютюнопаління у країнах пострадянського простору і в Україні зокрема залишається найвищою у світі – близько 60–65% серед дорослих чоловіків і приблизно 20% жінок [1]. Досить високим є відсоток курців серед дітей та підлітків [2, с. 91–96], а впровадження програм боротьби з цим негативним явищем не дає поки що бажаного ефекту. Тому навчальний процес у поєднанні з виховним має сприяти викоріненню цього негативного явища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Обґрунтування діяльності вчителів та викладачів з таких дисциплін, як «Основи здоров'я», «Безпека життєдіяльності» щодо шкідливого впливу тютюнопаління знаходимо в працях О.С. Горашук, В.Є. Чехової, Ю.М. Носко та багатьох закордонних авторів, таких як Р. Douglas, С. Patrick.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Публікацій, що висвітлювали б наслідки тютюнопаління у рамках природничих дисциплін як складової медичної освіти, на цей момент практично немає.

Метою статті є висвітлення необхідності поєднання навчального процесу з виховним, що, ймовірно, сприятиме запобіганню та викоріненню такого негативного явища, як тютюнопаління. Одним з основних завдань освіти сьогодні в цілому і медичної освіти зокрема є побудова інтегрованого простору навчання. Міждисциплінарні зв'язки відіграють важливу роль у формуванні компетентностей майбутнього фахівця. А комплекс природничих дисциплін є саме тією компонентою, яка закладає основи формування клінічного мислення майбутнього медика через розуміння причинно-наслідкових зв'язків між фізико-хімічними процесами, що відбуваються в організмі людини в нормі та патології [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. На виконання Закону України від 22 вересня 2005 року № 2899-IV «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення», Постанови Верховної Ради України від 23.02.2017 р. № 1908-VIII, Рекомендацій парламентських слухань на тему «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді», листа Державної установи «Центральний методичний кабінет з вищої медичної освіти Міністерства охорони здоров'я України від 20.12.2017 р. № 23-01-9/444 та з метою підвищення ефективності професійної підготовки студентів-медиків на кафедрі біологічної фізики та медичної інформатики Буковинського державного медичного університету вжито ряд заходів щодо науково обґрунтованого

висвітлення негативного впливу тютюнопаління з точки зору фізичних явищ, що відбуваються в організмі людини в рамках відповідних лекційних та практичних занять.

Клінічні аспекти захворювань, викликаних тютюнопалінням, безперечно, широко висвітлюються у рамках більшості клінічних дисциплін, проте пояснення багатьох з них закладаються при вивченні комплексу дисциплін природничого спрямування, а саме біофізики та біохімії.

Зростання обсягів новітніх медичних даних дозволяє включати у навчальний процес з дисципліни «Медична і біологічна фізика» низку відомостей щодо негативного впливу тютюнопаління на процеси і явища в організмі людини, трактуючи їх з фізичної точки зору. При цьому не втрачається власне медико-біологічна орієнтація дисципліни.

Більшість правил підготовки до діагностичних процедур передбачають виключення тютюнопаління напередодні процедури або за кілька днів до проведення процедури, що є свідченням суттєвого його впливу на функції досліджуваних структур. Результати негативного впливу тютюнопаління можна подати у контексті тих розділів і тем, що розглядаються при вивченні дисципліни «Медична і біологічна фізика» для студентів спеціальностей «Медицина» та «Стоматологія» із встановленням причинно-наслідкових зв'язків, у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

Назва розділу дисципліни: Основні закони біомеханіки та застосування для діагностування і лікування	
Тема заняття та елементи навчального матеріалу	Приклади, що наводяться в рамках заняття
Фізичні основи використання ультразвуку в медицині	
Оцінювання розмірів структур за допомогою ультразвуку (УЗ)	При тютюнопалінні виникають спазми більшості внутрішніх органів, що, як правило, призводить до неправильного трактування результатів. Спостерігається різниця у середньому просвіті сонної артерії у курців, що перевищує межі норми і свідчить про початок атеросклеротичного процесу
Зміни акустичного імпедансу середовища, їх причини. Погіршення якості ультразвукової візуалізації	Наявність пухирців газу, які можуть з'являтися в структурі органів, суттєво впливає на поведінку УЗ-пучка при поширенні через біологічне середовище. Через значні зміни акустичного імпедансу середовища візуалізація стає вкрай важкою через надмірне відбивання УЗ на таких структурах [4, с. 94–98]
Оцінювання швидкості кровотоку за допомогою ультразвуку, ефект Доплера	Вже через 20 хвилин після вживання однієї сигарети за допомогою методу ультразвукової доплерографії спостерігається зміна лінійної швидкості кровотоку у променевій артерії з підвищенням індексів периферійного опору [4, с. 96]
Механічна дія ультразвуку. Зниження ефективності процедури УЗ очищення зубів	При тютюнопалінні відбувається екзогенне системне поверхневе або глибинне забарвлення пришийкових ділянок і фісур, з'являється пігментація на межі пломб і вкладок [5, с. 9]. Враховуючи той факт, що УЗ чистка зубів – все ж механічний вплив на емаль з усіма наслідками аж до появи мікронеоднорідностей на поверхні зуба, після процедури інтенсивність забарвлення зубів нікотинном більш серйозна, тому одна з основних рекомендацій лікаря-стоматолога після процедури – утриматися від вживання певних напоїв та куріння
Визначення коефіцієнта в'язкості методом Освальда. В'язкість рідин. Зміна в'язкості крові та невиконання рівняння нерозривності струменя, закону Бернуллі – фактори ризику серцевосудинних захворювань	Нікотин впливає на кровотворні органи і збільшує в'язкість крові, що може бути однією з основних причин раптової смерті. Ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда, атеросклероз, інсульт, хвороба периферичних судин, аневризми аорти тощо – це далеко не повний перелік захворювань, спричинених тютюнопалінням, через порушення гемодинаміки [6; 7]

Закінчення табл. 1

Назва розділу дисципліни: Основні закони біомеханіки та застосування для діагностування і лікування	
Тема заняття та елементи навчального матеріалу	Приклади, що наводяться в рамках заняття
Механіка рідин. Визначення коефіцієнта в'язкості	
Зміна в'язкості біологічних рідин (крові)	Токсичний ефект СО полягає в тому, що він має високу спорідненість з гемоглобіном, яка у 20 разів сильніша, ніж у кисні. Це призводить до блокування гемоглобіну, утворення карбоксигемоглобіну і до розвитку гіпоксії тканин. Особливо це небезпечно у період вагітності. Гемоглобін плода має більш сильний зв'язок із СО, ніж гемоглобін дорослої людини, тому у плода спостерігається вищий вміст карбоксигемоглобіну, ніж у матері. Поступово у плода формується хронічна клітинна гіпоксія, яка зберігається навіть у період, коли мати не курить, включаючи нічний час. Як результат, у матері й у плода підвищується гематокрит і в'язкість крові, що призводить до порушення функціонування плаценти та уповільнення росту плода, а також підвищує ризик розвитку інсульту [6]
Поверхневий натяг рідин	
Закон Лапласа, коефіцієнт поверхневого натягу сурфактанту	Сурфактант – ліпідно-білковий комплекс, що покриває плівкою альвеоли. Він регулює випаровування води з поверхні альвеол, зменшує всмоктування рідини з легеневих капілярів. Куріння знижує синтез сурфактанту як у активних, так і пасивних курців, збільшуючи поверхневий натяг альвеол, а спазм альвеол зменшує їх радіус, через що утруднюється дихання і ускладнюється перебіг респіраторних захворювань [8, с. 359–365]
Назва розділу дисципліни: Елементи фотобіології та квантової механіки. Теплове випромінювання	
Потік енергії, енергетична світлімість. Зміна розподілу температури. Термографія.	Спазмогенний ефект нікотину яскраво демонструється на прикладі термограми. Температура кистей рук через 10 хвилин після куріння сигарети в середньому знижувалася на $3,2 \pm 2,9$ °C, що яскраво демонструється на термограмі [4, с. 95]
Назва розділу дисципліни: Елементи ядерної фізики. Біофізика іонізуючого випромінювання	
Радіонукліди. Ізотопи, види розпаду, радіаційний фон, дози, датчики радіоактивних речовин (датчики диму). Дозиметрія іонізуючого випромінювання	Доведено факт наявності у тютюновому димі радіоактивного полонію, свинцю, вісмуту та калію. Велика їх частина накопичується в організмі та спричиняє розвиток ракових клітин. Людина, що викуряє пачку сигарет на день, отримує дозу радіації в 3,5 раза більшу, ніж біологічно допустима. Викурявання однієї сигарети в середньому еквівалентне отриманню ефективної дози 0,025 мЗв. Радіоактивні ізотопи накопичуються в організмі, у зв'язку з чим радіоактивний фон організму курця в 30 разів вище, ніж у некурця [9, с. 3]

На цей час широкої популярності серед курців набули так звані вейпи (електронні сигарети), які вважаються менш шкідливими, ніж звичайні сигарети через відсутність канцерогенних продуктів горіння. Але відсутність обов'язкової сертифікації на картриджі електронних сигарет та інформації щодо детального складу рідини в картриджі потребує подальших досліджень щодо впливу електронних сигарет на фізіологічні процеси в людському організмі з точки зору безпеки та звикання.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Одним із заходів, що розроблені в Європейських рекомендаціях з профілактики серцевосудинних та інших захворювань, є відмова від куріння. Комплекс таких заходів називають ще зміною способу життя або немедикаментозним лікуванням.

Інтенсивна роз'яснювальна робота про шкідливий вплив тютюну, в першу чергу, повинна проводитися медичними працівниками, а навчальний процес у рамках медичної освіти повинен містити численні приклади негативного впливу тютюнопаління.

Список використаних джерел

1. Герасименко Н.Ф. Здоровье и табак: цифры и факты / Н.Ф. Герасименко, Д.Г. Заридзе, Г.М. Сахарова. – М.: А + В, 2007. – 80 с.
2. Башкірова Н.С. Аналіз причин активного тютюнопаління серед дітей шкільного віку / Н.С. Башкірова // Медичні перспективи. – 2005. – Т. X, № 2. – С. 91–96.
3. Федів В.І. Медична і біологічна фізика у процесі формування професійної компетентності лікаря / В.І. Федів // Актуальні проблеми сучасної медицини. – 2018. – Т. 18, вип. 1 (61). – С. 263–266.
4. Стулин И.Д. Термография и ультразвук в оценке курения как фактора риска сердечно-сосудистой патологии / И.Д. Стулин, С.А. Труханов, К.Г. Гуревич, Д.С. Солонский, Р.С. Мусин, А.О. Мнушкин, А.Г. Сазонова, Н.В. Логан, Н.В. Лысейко, М.Т. Мацкеплишвили, А.В. Кащеев, Ф.А. Селезнев, Д.Д. Стулина. – С. 94–98. – Режим доступа: <http://www.oop-ros.org/maket2012/part4/4.4.pdf>
5. Мазур И.П. Коррекция цвета твердых тканей зубов при дисколорите / И.П. Мазур, С.В. Хлебас // Современная стоматология. – 2015. – № 5. – С. 9–13. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ss_2015_5_4
6. Douglas P., MD; Libby, Peter, MD; Bonow, Robert O., MD; Mann, Douglas L., MD; Tomaselli, Gordon F., MD; Braunwald, Eugene, MD, MD (Hon), ScD(Hon), FRCP / Braunwald's Heart Disease: A Textbook of Cardiovascular Medicine, Eleventh Edition Zipes // by Elsevier Inc. – 2019. – Режим доступа: <https://www.clinicalkey.com/#!/browse/book/3-s2.0-C20151066935>.
7. Ещенко К.Н. Сердечно-сосудистая система и курение / К.Н. Ещенко, А.В. Жадан, Н.Ф. Шустваль // Диабет і серце. Харьковская медицинская академия последипломного образования. – 2013. – № 4 (170). – С. 12–17.
8. Patrick C. Stenger Environmental tobacco smoke effects on lung surfactant film organization / C. Stenger Patrick, Alonso Coralie, Joseph A. Zasadzinski, Alan J. Waring, Chun-Ling Jung, Kent E. Pinkerton // Biochimica et Biophysica Acta. – 1788 (2009). – S. 358–370.
9. Комочков М.М. Источники излучений. Радиационная обстановка и уровень риска в Дубне / М.М. Комочков / Об'єдинений інститут ядерних досліджень. – М. – 1991. – С. 13.

References

1. Bashkirova, N. S. (2005). *Analiz prychny aktivnoho tiutiunopalinnia sered ditei shki'noho viku* [Analysis of the causes of active tobacco smoking among school-age children]. *Medychni perspektyvy* [Medical perspectives], vol. X, no. 2, pp. 91-96 (In Ukrainian).
2. Douglas, P., Libby, P., Bonow, O., Mann, L., Tomaselli, F. & Braunwald, E. (2019). Braunwald's Heart Disease. Access mode: <https://www.clinicalkey.com/#!/browse/book/3-s2.0-C20151066935>.
3. Eshchenko, K.N., Zhadan, A.V. & Shustval, N.F. (2013). *Serdechno-sosudistaia sistema i kurenie* [Cardiovascular and Smoking]. *Diabet i sertse* [Diabetes and heart]. Kharkov, Kharkovskaia meditsinskaia akademiia poslediplomnoho obrazovaniia Publ., no. 4 (170), pp. 12-17 (in Ukrainian).
4. Fediv, V. I. (2018). *Medychna i biolohichna fizyka u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti likaria* [Medical and biological physics in the process of forming the professional competence of the physician]. *Aktualni problemy suchasnoi medytsyny* [Actual problems of modern medicine], vol. 18, issue 1 (61), pp. 263-266 (in Ukrainian).
5. Herasimenko, N.F., Zaridze, D.H. & Sakharova, H.M. (2007). *Zdorove i tabak: tsifry i fakty* [Health and tobacco: facts and figures]. Moscow, A+B Publ., 80 p. (In Russian).
6. Komochkov, M.M. (1991). *Istochniki izluchenii. Radiatsionnaia obstanovka i uroven risika v Dubne* [Sources of radiation. Radiation situation and risk level in Dubna]. *Obedinennyi institut yadernykh issledovaniy* [United Institute of Nuclear Research]. Moscow, pp. 13 (in Russian).

7. Mazur, I.P. & Khlebas, S.V. (2015). *Korreksiia tsveta tverdykh tkanei zubov pri diskolorite* [Correction of color of hard tissues of teeth during discoloration]. *Sovremennaiia stomatologia* [Modern dentistry], no. 5, pp. 9-13. Access mode : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ss_2015_5_4 (in Russian).

8. Stulin, I.D., Trukhanov, S.A., Hurevich, K.H., Solonskii, D.S., Musin, R.S., Mnushkin, A.O., Sazonova, A.H., Lohan, N.V., Lyseiko, N.V., Matskeplishvili, M.T., Kashcheev, A.V., Seleznev, F.A. & Stulina, D.D. *Termografiia i ultrazvuk v otsenke kureniia kak faktora riska serdechno-sosudistoi patolohii* [Thermography and ultrasound in assessing smoking as a risk factor for cardiovascular pathology], pp. 94-98. Access mode: <http://www.oop-ros.org/maket2012/part4/4.4.pdf> (in Russian).

9. Patrick, C. Stenger, Alonso Coralie, Joseph A. Zasadzinski, Alan J. Waring, Chun-Ling Jung & Kent E. Pinkerton (2009). Environmental tobacco smoke effects on lung surfactant film organization. *Biochimica et Biophysica Acta*, issue 1788, pp. 358-370.

MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS AS AN EDUCATION COMPONENT IN THE STRUGGLE AGAINST TOBACCO SMOKING

Volodymyr I. Fediv, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Biological Physics and Medical Informatics at Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi (Ukraine). Email: fediv.volodymyr@bsmu.edu.ua;

Olena I. Olar, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Department of Biological Physics and Medical Informatics at Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi (Ukraine). E-mail: elena.olar@ukr.net; Larisa M. Shynkura, college teacher at the Department of Biological Physics and Medical Informatics at Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi (Ukraine). E-mail: shinkura.lora@ukr.net;

Anatoly I. Yegorenkov, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Medical and Biological Physics and Informatics, National Medical University named after O. Bogomolets, Kyiv (Ukraine). E-mail: altaikiev1@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-6

Key words: tobacco smoking, ultrasound, blood viscosity, surface tension, thermography, effective dose.

This paper discusses the role of the discipline "Medical and Biological Physics" in the area of medical education as a component of educational work upon the negative impact of smoking on human health. Some Ukrainian legislative acts for regulation of tobacco smoking are emphasized. Statistical data of tobacco smoking in Ukraine are shown.

The problem of smoking, the use of electronic cigarettes and their effects on human health are intensively studied in the research of Ukrainian and foreign authors, but the description of negative smoking impact is not presented from the point of view of physical processes. Therefore, it became necessary to illustrate the most important problems from the point of view of medical physics

The latest medical data allows including in the educational process on the discipline "medical and biological physics" some information about the negative effects of smoking on processes and phenomena in the human body, interpreting them from a physical point of view. The medical and biological orientation of the discipline is shown.

The paper illustrates examples from this topic with the description of physical phenomena and physical regularities which explain the results of tobacco smoking. They are applied in educational process of the Biological Physics and Medical Informatics Department at the Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University". The most important examples in studying tobacco influence on human health are discussed in the lessons on: "Ultrasound, its application in treatment and diagnostics", "Fluid mechanics. Viscosity of liquids", "Liquids surface tension", "Thermal radiation of biological objects", "Radioactivity. Dosimetry"

The relationship between clinical subjects and medical and biological physics is shown.

Одержано 3.01.2019.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 37.013.42

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-7

М.М. АЛЬОХІН,

*заступник директора з навчально-виховної роботи
Криворізької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 122 КМР ДО*

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ (SEL-PROGRAM) ЯК ПРЕДИКАТОР ВИБОРУ НЕНАСИЛЬНИЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено розгляду різноманітних програм соціально-емоційного навчання, що розроблялися та впроваджувалися у розвинутих країнах світу (Норвегія, США, Австралія) та мали на меті поліпшення дисципліни і подолання негативної, асоціальної поведінки серед старшокласників та заміни її на просоціальну і проактивну. Наведено статистику досліджень ЮНІСЕФ щодо масштабів булінгу в Україні, а також огляд освітніх новацій у вітчизняному освітньому просторі щодо превенції насильницьких стратегій поведінки підлітків у закладі освіти, що підкреслюють важливість обраного вектора досягнення простору нульової дискримінації у школах завдяки впровадженню SEL-програм. У статті наведено ґрунтовний опис концептуальних засад, параметрів імплементації та результативності Програми протидії цькуванню Ольвеуса, Програми «Friendly Schools», Програми позитивного поведінкового втручання та підтримки (PBIS), Програми «Fast Track», Програми відновлювального правосуддя (RJ), Програми шкільної психіатричної консультації, Програми «процес – особистість – контекст – час» (Process-Person-Context-Time або PPCT) та вітчизняного їх аналога – Програми для розвитку особистих та соціальних компетенцій учнів «Lions Quest». Проаналізувавши численні дослідження щодо результативності означених ініціатив, резюмуємо, що завдяки впровадженню окремих елементів соціально-емоційного навчання, які є системотворчими, експериментальним закладам освіти вдалось досягти таких важливих характеристик, як сталість середовища, а також підвищення в учнів позитивної самооцінки, рівня емпатії, соціальних навичок, вміння автономного самоуправління, навичок поведінки та розв'язання конфліктів. Крім того, залучення до таких програм сприяє гармонізації шкільного клімату.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, емоційний інтелект, емпатія, булінг, цькування, насильницька поведінка, соціально-педагогічна робота зі старшокласниками.

Статья посвящена рассмотрению разнообразных программ социально-эмоционального обучения, которые разрабатывались и внедрялись в развитых странах мира (Норвегия, США, Австралия) с целью улучшения дисциплины и преодоления негативного, асоциального поведения старшеклассников и формирования у них проактивных установок. Представлена статистика исследований ЮНЕСКО о масштабах буллинга в Украине. Сделан обзор образовательных инноваций отечественных школ в вопросе превенции насильственных стратегий поведения, что подчеркивает важность избранного вектора достижения нулевой дискриминации в учебных заведениях благодаря внедрению программ социально-эмоционального обучения. В статье детально описываются концептуальные основы, параметры внедрения и результативность таких программ: противодействия издевательствам Ольвеуса, «Friendly Schools» Австралии, позитивного поведенческого влияния и поддержки (PBIS), «Fast Track», правосудия возобновления (RJ), школьной психиатрической консультации, «PPCT» и их отечественного аналога – программа для развития личностных и социальных компетенций «Lions Quest».

Ключевые слова: социально-эмоциональное обучение, эмоциональный интеллект, эмпатия, буллинг, издевательства, насильственное поведение, социально-педагогическая работа со старшеклассниками.

Постановка проблеми. Стрімкий науково-технічний поступ, істотний вплив глобалізації світу на процеси трансформації соціальної реальності суспільств, диджиталізація і віртуалізація усіх сфер людського життя детермінували нові виклики та спровокували докорінні зміни й у функціонуванні відносно консервативного соціального інституту освіти. Програмові тези всесвітнього конгресу Education World Forum (Лондон, 20–23 січня 2019 р.) та роздуми, викладені у книгах-освітнянських бестселерах «Сім звичок ефективних підлітків» Ш. Кові та «Лідер у мені» С. Кові, у цілому вкотре наголошують, що формування навичок бути проактивним, здатним до синергетичної співпраці з іншими, а також емоційний інтелект у III тисячолітті є сутнісно важливішими за академічні знання, знецінення яких внаслідок старіння в епоху шостого технологічного укладу відбувається швидше, аніж їхнє застосування на практиці після опанування. Зрештою, гендиректор платформи онлайн-курсів від найкращих університетів світу edX Анант Агарвал у своєму інтерв'ю Forbes резюмував, що освітніми трендами, які вплинуть на роботу у 2019 р., є акцент на гібридних навичках; багатоканальність навчання; необхідність опановувати soft skills, до яких серед іншого належать соціальний інтелект, крос-культурна компетентність та надання сенсу. Таким чином, соціальне та емоційне навчання набувають нового ціннісного змісту, стають пріоритетними в освітньому процесі, що відображено і у формулі ключових компонентів Нової української школи (новий компетентнісний зміст освіти, педагогіка партнерства, дитиноцентризм, сучасне освітнє середовище). Разом із тим важливість соціального та емоційного навчання актуалізується не лише у контексті потреби вибудови успішної професійної траєкторії особистості школяра у майбутньому, але у побічному, а, можливо, й першочерговому їхньому ефекті – зменшенні конфліктогенності шкільного співтовариства, формуванні навичок ненасильницької комунікації, соціальній та культурній інклюзії представників стигматизованих або сегрегованих соціальних спільнот.

Аналіз досліджень. Теоретичні основи дослідження феномену насильницької поведінки закладено А. Адлером, В. Франклом, М. Фуко, П. Бурд'є, Г. Джудіт. Питаннями формування ненасильницьких стратегій поведінки серед підлітків займалися Б. Орос, М. Шабінський, О. Юрчик та А. Чернякова. Ідеї впровадження соціально-емоційного навчання як компонента системи запобігання та протидії булінгу в освітньому просторі висвітлено у наукових працях Д. Крос, Х. Монкса, М. Хелла, Т. Шов, Л. Лестера.

Мета статті – дослідити передовий педагогічний досвід розвинутих держав щодо впровадження практик емоційного та соціального навчання як системотворчих факторів розбудови безпечної освітнього середовища та проаналізувати особливості його імплементації в умовах вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Керівництво для Асоційованих шкіл ЮНЕСКО, укладене у рамках Програми для освітньої сфери ЮНІСЕФ, визначає, що сучасний заклад середньої освіти має орієнтуватися у своїй діяльності на досягнення, серед інших, таких політик і практик: визнавати права кожної дитини, бачити її у ширшому контексті, встановлювати акцент на психосоціальний добробут дитини, брати до уваги специфіку взаємовідносин статей, забезпечувати безбар'єрне входження підлітка до шкільної системи, у якій стереотипи, відчуженість та дискримінація недопустимі [3].

Вітчизняна освітологія в однойменному Кодексі, розробленому українськими дослідницями Т. Цюман та Н. Бойчук та схваленому МОН України у 2018 р., тлумачить безпечне освітнє середовище як стан шкільного простору, у якому є безпечні умови праці та навчання, організована комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для запобігання їм, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [7].

Варто відзначити, що за останні 3 роки на онлайн-платформі EdEra з'явилися відкриті безкоштовні курси «Права людини в освітньому просторі», «Недискримінаційний підхід у навчанні», «Колошкільне дитинознавство», «Ефективні комунікації для освітніх управлінців», на онлайн-платформі Prometheus – «Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти» та «Конфлікт інтересів: треба знати! Від теорії до практики», а компанія Google та МОН України у 2018 р. розробили курс із мережевого етикету та безпеки, щоб навчити усіх охочих безпечно та комфортно працювати в інтернеті.

Однак це лише перші кроки зміщення акцентів із масового деперсоніфікованого навчання на компетентність та таке, у якому емоційна цілісність та психосоціальна складова особистості дитини в освітньому процесі визначаються значущими. На користь таких важливих змін свідчить і статистика: за даними ЮНІСЕФ, опублікованими у офіційному звіті 06 вересня 2018 р., з проблемою цькування в Україні протягом останніх трьох до дослідження місяців стикалися 67% опитаних дітей віком від 11 до 17 років, майже чверть школярів стали жертвами булінгу, при цьому майже половина з них нікому не розповідали про ці випадки.

З 2019 р. в Україні набув чинності Закон України №2657-VIII, у якому було встановлено юридичне трактування булінгу як морального або фізичного насильства, агресії в будь-якій формі, іншої дії з метою викликати страх, тривогу, підкорити власним інтересам, що мають ознаки свідомого жорстокого ставлення, цькування, переслідування. 5 лютого 2019 р. було винесено перший в Україні вирок суду за цькування учениці Бориспільської ЗОШ № 7, а станом на 26 квітня 2019 р., за інформацією Директорату з прав людини при Міністерстві України, у судах держави було розглянуто 69 справ про булінг, з них у 34 було винесено рішення про накладання стягнення. Проте такий каральний підхід повною мірою не вирішує проблему безконфліктного співіснування в шкільному колективі, а також не торкається протидії першопричинам виникнення агресії та інших форм насильницької та антисоціальної поведінки учасників освітнього процесу.

Взагалі під насильницькою поведінкою підлітка слід розуміти зневагу до загальнолюдських гуманістичних цінностей (В. Франкл), реактивну форму поведінки, яка виникає внаслідок почуття неповноцінності та може виникати в результаті дефектів, слабкості і безпорадності та долатися за рахунок виникнення і зміцнення почуття переваги через домінування та самоствердження (А. Адлер) [1]. Така поведінка, на думку Є. Змановської та Ю. Рибнікової, включає ворожі установки, агресивні емоції, агресивні дії і насильство [2].

За переконаннями ряду дослідників детермінують більшість випадків насильницької поведінки у старшокласників власне соціальні фактори, коли насильство у системі відносин підлітків постає у ролі архетипного примітивного знаряддя вирішення об'єктивно наявного конфлікту, що супроводжується ситуацією дефіциту соціально схвалювальних ресурсів у молодій людини та використання агресії як інструмента задоволення потреб у соціальному визнанні [5].

У своїй праці І. Хозраткулова репрезентує 11 причин насильницької поведінки підлітка: 1) фрустрація потреби в залежності; 2) засвоєння агресивних і насильницьких моделей поведінки, які прийнято в сім'ї; 3) реакція імітації; 4) фрустрація реакції емансипації; 5) когнітивні неадаптивні схеми (аффірмації); 6) викривлення ідеалу маскулітності; 7) наявність акцентуованих особистісних рис; 8) «шкільний невроз»; 9) маніпулятивна поведінка; 10) насилля як інфантильна поведінка; 11) всюдозволеність [6].

МОН України у своєму листі № 1/11-4580 від 18.05.2018 р. «Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству» із посиланнями на лонгітюдні дослідження ВООЗ наголошує, що систематичне цькування (булінг) підлітків призводить до соматичних наслідків (головний біль, біль у спині та животі); психологічних розладів (поганий настрій, депресія, нервозність, почуття самотності та суїцидальні думки); психологічної дезадаптації та розвитку стійких моделей асоціальної поведінки.

Справедливості заради слід наголосити, що Україна – не єдина країна у світі, де булінг є поширеним явищем в освітньому просторі навчальних закладів, однак, на жаль, частина прогресивних європейських та інших держав розробила та запровадила антибулінгові кампанії ще з кінця ХХ ст., тоді як їх концептуальні засади імплементуються у вітчизняній педагогічній практиці із запізненням на понад 20–30 років.

Первинно у 1994 р. на конференції в Інституті Фетцера вперше було ведено у тезаурус дефініцію «SEL» (social emotional learning) – соціально-емоційного навчання, до базисної структури якого закладено мету набуття підлітками навичок, необхідних для досягнення і підтримки особистісного благополуччя і позитивних міжособистісних відносин впродовж життя [16].

Одним із перших дослідників булінгу як соціально-психологічного феномену є норвезький вчений Д. Ольвеус, який у 1982 р. розробив першу Програму протидії цькуванню (The Olweus Bullying Prevention Program), причиною до підготовки якої стали 3 суїцидальні

випадки серед старшокласників, що трапились власне через цькування у шкільному колективі. Ця програма базувалась на 3 векторах соціально-педагогічної діяльності: робота з кризою, втручання та профілактика [18]. На першому етапі заклад освіти мав напрацьовувати чіткі санкції щодо кривдників, а також створювати спеціальні антибулінгові комісії, які були уповноважені розглядати скарги на цькування та визначати міру покарання для агресора. Етап втручання використовував інститут наставництва («шефства»), у межах якого учневі – потенційній жертві допомагає учень старший за віком, що мешкає неподалік, та який би супроводжував його до школи та назад, що унеможлиблює фізично сам процес булінгу. Зрештою, стадія профілактики мала на меті проведення спеціальних уроків або курсів-модулів, спрямованих на навчання адекватної поведінки у конфліктній ситуації. Крім того, механізм протидії булінгу за цієї програми полягав у поширенні у масштабах усієї школи інформації щодо недопущення цькування на системному рівні, посилення контролю, ідентифікації булерів та невідворотності вживання санкцій. У проекті «Нова національна ініціатива» сам розробник Програми підсумовує, що завдяки впровадженню таких антибулінгових ініціатив масштаб цькування у Норвегії був знижений на 42 % серед хлопців та на 48 % серед дівчат.

Програму було перейнято іншими країнами світу, але такого успіху, як у Норвегії останнім досягти не вдалось, що спонукало інших дослідників розробляти авторські антибулінгові кампанії та підходи.

У 2016 р. дослідником Д. Хоутом було проаналізовано 82 програми різних країн світу із запобігання та протидії цькуванню в шкільних колективах, з яких лише 22 було визнано ефективними, переважно завдяки орієнтації на соціально-емоційне навчання. Так, до найбільш успішних науковцем було занесено Програму позитивних дій (The Positive Action program), Програму «Кроки до поваги» (Steps to Respect), Програму просування альтернативних способів мислення (Promoting Alternative Thinking Strategies) [17].

Найбільш дієвою загальнодержавною програмою з протидії булінгу в Австралії є «Friendly Schools», основна мета якої полягає у підтриманні позитивного, сталого удосконалення усієї школи завдяки організаційній допомозі у створенні власних можливостей змін. Програма втілюється через оцінку соціального та емоційного благополуччя учнів, вивчення наявних стратегій превенції насильницької поведінки, виокремлення сфер для удосконалення та власне реалізацію програм соціально-емоційного навчання.

Останнє базується на синергетичній взаємодії 5 ключових компонентів: соціальна свідомість, побудова стосунків, прийняття відповідальних рішень, самоусвідомлення та самоорганізація [10].

«Дружні школи» Австралії орієнтуються на підвищення розуміння і усвідомлення феномену насильницької поведінки. Ця ініціатива також спрямована на формування у всіх учасників освітнього процесу таких якостей, як сталість, позитивна самооцінка, емпатія, соціальні навички, вміння автономного самоуправління, навички поведінки та розв'язання конфліктів. Крім того, концепт «Дружньої школи» торкається таких явищ, як шкільний клімат, потенціал і лідерство, відносини учителів [11].

Персоналу залучених до проекту шкіл забезпечується індивідуальне навчання та ресурси, необхідні для підтримки переходу учнів до нової філософії закладу та зниження рівня цькування. Імплементация програми відбувається у межах загальношкільного (системного) підходу та охоплює шкільну навчальну програму (розроблення тематичних просвітницьких інтеракцій на кожен рік навчання), шкільні практики та процедури, соціальну та фізичну сферу, партнерські зв'язки «школа – дім – соціум».

Проміжні дослідження ефективності участі у Програмі констатують, що у експериментальних закладах освіти було досягнуто позитивного ефекту за такими показниками, як зниження масштабів цькування, віктимізації, депресії, стресу, почуття самотності.

У США сьогодні існує чимало програм, спрямованих на формування у старшокласників ненасильницьких стратегій поведінки, більшість із яких базуються також на соціально-емоційному навчанні.

Наприклад, програма позитивного поведінкового втручання та підтримки (PBIS) використовує модифікацію поведінки для заохочення позитивної поведінки та нав'язування розмірковувань про шкоду негативного. Чотирирічне рандомізоване контрольне дослі-

дження PBIS за участі понад 12 000 дітей шкільного віку у 37 школах штату Меріленд продемонструвало скорочення загальних дисциплінарних проблем в учнів із високим рівнем агресії [15].

Інша програма, Fast Track, орієнтується не на усіх школярів, а виключно на тих, які з різних обставин опинилися у «групі ризику» стати жертвою насильницької поведінки. У рамках соціально-емоційного навчання школярі опановують навички опрацювання соціальної інформації, а саме: яким чином точно визначити намір, цілі та власне обрати стратегії конструктивної поведінкової реакції. Так, учні «груп ризику» на коротких щотижневих зустрічах разом із менторами відпрацьовують навички емоційного розуміння та самоконтролю.

Модель шкільної психіатричної консультації реалізується завдяки сторонньому психіатричному консультуванню школярів, які мають деструктивні проблеми у поведінці. Створення освітнього середовища у таких «дружніх школах» (CAPSLE) полягає у підготовці вчителів до заміни каральної дисципліни стратегіями, базованими на паритетних відносинах, наставництві для дорослих [13].

Набуває популярності у американських школах і стратегія відновлювального правосуддя (RJ) та залучення сторонніх медіаторів. Така шкільна політика має на меті відмову від санкцій та покарань, натомість перехід до самостійного колективного обговорення самими школярами разом із шкільними «дорослими» випадків цькування із апеляцією на почуття кожної із сторін та емпатії [14].

Зрештою, однією із найбільш ефективних американських моделей формування ненасильницької поведінки старшокласників, базованої на соціально-емоційному навчанні, є модель Бронфенбреннера, оновлена від початкової версії 1979 р., яка сьогодні є моделлю «процес–особистість–контекст–час» (Process-Person-Context-Time, або PPCT), що базується на екологічній моделі соціальної роботи [9].

Стратегічна мета цієї Програми – системна інтеграція базованих на фактичних даних практик соціального та емоційного навчання у шкільну програму та політику. Соціально-емоційне навчання (СЕН) включає формування у школярів самосвідомості, самоуправління, соціальної поінформованості, навичок відповідального ухвалення рішень та управління відносинами.

Для учнів 5–7 класів ця Програма передбачає активну участь школярів у навчанні з реалізацією реальних експериментів на тему емоцій та концепцій взаємовідносин. Другий етап реалізації ініціативи, що припадає на 8 клас, відводиться для полегшення регуляції емоцій та зменшення агресії та випадків насильницької поведінки. Особистісне зростання з'являється за рахунок поліпшення управління гнівом та імпульсивного контролю, завдяки підвищенню рівня емпатії, соціальної компетентності, постановці просоціальних цілей та поведінки, а також завдяки екстерналізації поведінки та гіперактивності [12].

У старшій школі Програма орієнтується на формування у підлітків самостійності та ідентичності, партнерських груп однолітків, а також дослідження романтики, компетенцій, переконань, цілей та проактивних дій. Ефективність такого підходу базується на віковому бажанні «мати значення» та «бути важливим та незалежним». Таке навчання охоплює формування системи ціннісних орієнтацій молоді та підтримує щире бажання молоді зрозуміти, як влаштовано реальний світ. Наприклад, компонент програми СЕН «Перед обличчям історії і самих себе» включає у навчальні програми дискусії щодо соціальної справедливості, расизму, релігійної нетерпимості тощо.

У цілому ця Програма продемонструвала численні переваги для старшокласників, серед яких варто наголосити на зростанні зрілості поведінки у соціальних конфліктах, зменшенні дискримінаційних настроїв і установок, зменшенні масштабів дисциплінарних проступків. (Facing History and Ourselves 2015). Крім того, мета-аналіз 213 шкільних програм СЕН, що втілюються у США, дозволив констатувати позитивний ефект такого навчання на соціальні та емоційні навички учнів, ставлення до себе та інших, академічну успішність.

Багатий світовий досвід соціально-емоційного навчання, яке беззаперечно має зрозумілі переваги сьогодні внаслідок соціальної та культурної дифузії, обумовленої глобалізаційними процесами, імплементується й у вітчизняному освітньому просторі.

Найбільш відомою програмою СЕН в Україні є програма для розвитку особистих та соціальних компетенцій учнів «Lions Quest», яка втілюється завдяки інтеграції інтеракцій СЕН до типових навчальних програм з різних предметів, розрахована для 1–11 класів, схвалена

МОН України та відповідає концептуальним засадам НУШ. Навчальний план «Lions Quest» охоплює 6 тематичних розділів: позитивне навчальне середовище, особистісний розвиток, соціальний розвиток, здоров'я та профілактика, лідерство та волонтерство, рефлексія. Ефектами від реалізації СЕН за такою методикою є зниження рівня проблемної поведінки школярів, скорочення непорозуміння та конфліктності у шкільному середовищі, мінімізація серед учнів шкідливих звичок та стресу. Натомість зростають академічна успішність, соціальна активність та довіра до школи, підвищуються показники психологічного здоров'я та комунікаційна спроможність старшокласників.

У 2018 р. просвітницькою ініціативою Empatia та ГО «Міжнародний інститут інтегрального розвитку» було засновано новий навчальний проект для освітян – «Школа Емпатії», який залучив 50 освітян з усієї України. Метою останнього стало підвищення якості освіти в Україні через підготовку агентів змін серед педагогів завдяки їх навчання інноваційних методів розвитку емоційного інтелекту та ненасильницькій комунікації, миротворчої діяльності, емпатії та медіації конфліктів.

Власний позитивний досвід соціально-емоційного навчання має і Криворізька загальноосвітня школа № 122, ініціативною групою якої було розроблено та впроваджено Трикомпонентну модель закладу освіти «нульової дискримінації», яка складається із підсистем «освіта і виховання», «інтегральний підхід в управлінні», «міжсекторальне партнерство».

Завдяки участі у II хвилі національного проекту «Демократична школа» у закладі освіти було запроваджено викладання тематичних спецкурсів з прав людини та соціальної взаємодії («Живи за правилами», «Основи демократії» тощо) у 8 класах, якими було охоплено понад 245 учнів. З початку роботи у проекті вчителями-предметниками старшої школи було проведено понад 140 інтегрованих уроків, у яких включено компонент СЕН або освіти з прав людини (ОПЛ). 80% вчителів часто, а 5,6% щоразу інтегрують такі компоненти до навчального матеріалу заняття, причому, як педагоги стверджують у анкеті, для 97% це є цікавим, і для 100% – корисним. Більше половини (56%) вчителів зазначають, що викладання за таких умов стає більш складним, але і більш цікавим (94%), 86% педагогів стверджують, що їхній предмет за такої інтеграції набув нової синергетичної цінності.

Крім того, КЗШ № 122 у 2018 р. була майданчиком пілотування проекту з сексуальної освіти старшокласників «Повага. Любов. Секс», який складався з 15 тематичних занять, що опосередковано були пов'язані із соціально-емоційним навчанням (заняття: 2. Більше ніж дружба: романтичні стосунки.; 3. Якщо щось пішло не так; 4. Відповідальність за себе та інших; 7. Коли «так» це дійсно «так»; 11. Дівчаткам рожеве, хлопчикам блакитне: гендерні стереотипи; 12. Сексуальна та гендерна ідентичність; 13. Мистецтво говорити «ні»; 15. Впевненість у завтра). Ефективність такого тренінгового навчання була виражена у зростанні рівня проявів здорових стосунків підлітків на 10%; рівня вміння підлітків говорити «ні» на 23%; обізнаності старшокласників про сексуальну та гендерну ідентичність на 15% [4].

Не менш ефективним є і впровадження у КЗШ № 122 для старшокласників тримодульного тренінгового курсу «Право на Іншість» (автор – Альохін М.М.), метою якого є розгляд формування стереотипів, дискримінації та стигматизації, утвердження толерантності та терпимості; у рамках неформального навчання школярі набували навичок комунікації. Позитивний ефект такої педагогічної ініціативи зафіксовано у вигляді скорочення кількості проявів булінгу у старших класах на 27,2 %, що зафіксовано внутрішньошкільними дослідженнями звернень учнів та вхідним і вихідним анкетуванням учасників курсу.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, здійснивши теоретичний аналіз змісту, особливостей та наслідків насильницької поведінки у царині педагогіки, психології та соціальної роботи, констатуємо обґрунтовану важливість реалізації системних заходів у вигляді сталих шкільних політик і практик щодо запобігання та протидії цькуванню в освітньому просторі. У ході дослідження нами було визначено соціально-емоційне навчання одним з найбільш ефективних методів формування у старшокласників стратегій ненасильницької просоціальної поведінки, що втілюється у різноманітних програмах та проектах, успішно апробованих у Норвегії, США та Австралії. На нашу думку, в майбутньому найбільш доцільно звернути більшу увагу на адаптацію концептуальних засад програм із запобігання цькуванню до реалій української соціальної дійсності та національних особливостей функціонування і реформування інституту освіти.

Список використаної літератури

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 125 с.
2. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебн. пос. / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Керівництво для Асоційованих шкіл ЮНЕСКО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf
4. Кравченко Л.А. Сексуальна просвіта як складова виховного процесу підлітків / Л.А. Кравченко, І.М. Кобзєва // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2018. – № 2. – С. 66–71.
5. Орос О.Б. Агресивна та насильницька поведінка серед дітей підліткового віку / О.Б. Орос // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. – 2018. – № 2 (38). – С. 90–96.
6. Хозраткулова І.А. Педагогічні засади виявлення та подолання насилля у підлітковому середовищі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / І.А. Хозраткулова ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2003. – 21 с.
7. Цюман Т.П. Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / Т.П. Цюман, Н.І. Бойчук; за заг. ред. Т.П. Цюман. – К., 2018. – 89 с.
8. Bradshaw C.P. Translating research to practice in bullying prevention / C.P. Bradshaw // American Psychologist. – 2015. – Vol. 70(4). – P. 322–332.
9. Bronfenbrenner U. The bioecological model of human development / U. Bronfenbrenner, P.A. Morris // Handbook of child psychology. – 2006. – vol. 1. – P. 793–828.
10. Cross D. Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior / D. Cross, H. Monks, M. Hall, T. Shaw, Y. Pintabona, E. Erceg, L. Lester // British Educational Research Journal. – 2011. – vol. 37(1) – P. 105–129.
11. Cross D. Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behavior / D. Cross, T. Shaw, M. Epstein, N. Pearce, A. Barnes, S. Burns, K. Runions // European Journal of Education. – 2018. – vol. 53(4). – P. 495–513.
12. Durlak J.A. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation / J.A. Durlak, E.P. DuPre // American Journal of Community Psychology. – 2008. – vol. 41(3–4). – P. 327–350.
13. Espelage D.L. Clinical trial of Second Step® middle-school program: Impact on aggression and victimization / D.L. Espelage, S. Low, J.R. Polanin, E.C. Brown // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – vol. 37. – P. 52–63.
14. Fonagy P. A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression / P. Fonagy, S.W. Twemlow, E.M. Vernberg, J.M. Nelson, E.J. Dill, T.D. Little, J.A. Sargent // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2009. – vol. 50(5). – P. 607–616.
15. Fronius T. Restorative justice in US schools: A research review / T. Fronius, H. Persson, S. Guckenburger, N. Hurley, A. Petrosino. – San Francisco, CA: WestEd Justice and Prevention Training Center, 2016. – 45 p.
16. Greenberg M.T. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning / M.T. Greenberg, R.P. Weissberg, M.U. O'Brien, J.E. Zins, L. Fredericks, H. Resnik, M.J. Elias // American Psychologist. – 2003. – vol. 58(6–7). – 466–474.
17. Hought D.J. Bullying prevention in special education: a multimethod investigation of evidence-based programs and practices. Dissertation / D.J. Hought. – University of Colorado, USA, 2016.
18. Olweus D. A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program / D. Olweus // 88 Psychology, Crime & Law. – 2005. – vol. 11(4). – P. 389–402.

References

1. Adler A. (1997). *Poniat przyrody człowieka* [Understand the nature of man]. Sankt Peterburh, Akademicheskii proect Publ., 125 p. (In Russian).
2. Zmanovskaia, E.V. Rybnikov, V.Yu. (2010). *Deviantnoe povedenie lichnosti i hrupp* [Deviant behavior of an individual and a group]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 352 p. (In Russian).

3. *Kerivnystvo dlia Asotsiovanykh shkil YuNESKO* [Guidance for UNESCO Associated Schools]. Access mode : www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf (In Ukrainian).
4. Kravchenko, L.A & Kobzieva, I.M. (2018). *Seksualna prosvita yak skladova vykhovnoho protsesu pidlitkiv* [Sexual education as a component of the educational process of adolescents]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Journal of the University named after Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology], no. 2, pp. 66-71 (In Ukrainian).
5. Oros, O.B. (2018). *Ahresyvna ta nasylnytska povedinka sered ditei pidlitkovoho viku* [Aggressive and violent behavior among children of adolescence]. *Visnyk NTUU "KPI". Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo* [Journal of NTUU "KPI". Politicalology. Sociology. Right], no. 2 (38), pp. 90-96 (In Ukrainian).
6. Khozratkulova, I.A. (2003). *Pedahohichni zasady vyavlennia ta podolannia nasyllia u pidlitkovomu seredovyshchi. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical principles of detection and overcoming of violence in the teenage environment. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Harkhiv, Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina Publ., 21 p. (In Ukrainian).
7. Tsiuman, T.P. & Boichuk, N.I. In T.P. Tsiuman (2018). *Kodeks bezpechnoho osvithnoho seredovyshcha* [The Code of Safe Educational Environment]. Kyiv, 89 p. (In Ukrainian).
8. Bradshaw, C.P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, vol. 70 (4), pp. 322-332. DOI: 10.1037/a0039114
9. Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. In R.M. Lerner, W. Damon (Eds.) (2006). *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons Publ., vol. 1, pp. 793-828. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0114.
10. Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E. & Lester, L. (2011). Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Educational Research Journal*, vol. 37 (1), pp. 105-129. DOI: 10.1080/01411920903420024.
11. Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S. & Runions, K. (2018). Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behavior. *European Journal of Education*, vol. 53 (4), pp. 495-513. DOI: 10.1111/ejed.12307.
12. Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, vol. 41 (3-4), pp. 327-350. DOI: 10.1007/s10464-008-9165-0.
13. Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R. & Brown, E.C. (2015). Clinical trial of Second Step® middle-school program : Impact on aggression and victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 37, pp. 52-63. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.11.007.
14. Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., & Sargent, J.A. (2009). *A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50 (5), pp. 607-616. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.02025.
15. Fronius, T., Persson, H., Guckenburger, S., Hurley, N., Petrosino, A. (2016). *Restorative justice in US schools : A research review*. San Francisco, CA, WestEd Justice and Prevention Training Center Publ., 45 p.
16. Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, vol. 58 (6-7), pp. 466-474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
17. Hought, D.J. (2016). *Bullying prevention in special education: a multimethod investigation of evidence-based programs and practices*. Dissertation. University of Colorado, USA.
18. Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, vol. 11 (4), pp. 389-402. DOI: 10.1080/10683160500255471.

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AS A FACTOR OF SELECTION OF NON-VIOLENT BEHAVIOR STRATEGIES AMONG STUDENTS

Mykhailo M. Alokhin, Deputy Director of Educational Work in Kryviy Rih Secondary School № 122, Kryvyi Rih (Ukraine), e-mail themichelianian@gmail.com Social and emotional learning as a factor of selection of non-violent behavior strategies among students

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-7

Key words: *social-emotional learning, emotional intelligence, bullying, mockery, violent behavior, social-pedagogical work with high school students.*

The article is devoted to the consideration of various social and emotional training programs that were developed and implemented in such countries as Norway, USA, Australia with the purpose of improving discipline and overcoming the negative, antisocial behavior of high school students and the formation of their proactive attitudes. The UNICEF's statistic research on the scale of bullying in Ukraine is presented. A review of educational innovations of inside schools in the issue of prevention of violent behavioral strategies was made, which underlines the importance of the chosen vector of achieving zero discrimination in educational institutions through the implementation of social-emotional programs in education. The article describes in detail the conceptual basics, parameters of implementation and the effectiveness of such programs: countering bullying Olveyus, "Friendly Schools" Australia, positive behavioral influence and support (PBIS), "Fast Track", justice renewal (RJ), school psychiatric counseling, "PPCT," and their inside analogue – the program for the development of personal and social competencies" Lions Quest".

After analyzing numerous studies on the effectiveness of these initiatives, we summarize that thanks to the introduction of individual elements of socio-emotional education, experimental schools have achieved important characteristics such as consistency of environment, as well as increasing students' positive self-esteem, level of empathy, social skills, autonomous self-management skills, behavioral skills and conflict resolution. In addition, involvement in such programs contributes to the harmonization of the school climate, appropriate teachers' attitudes.

Одержано 15.12.2018.

УДК 364.04:355.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-8

І.В. ГАРКУША,

*кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

В.І. КАЙКО,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (м. Дніпро)*

ДЕТЕРМІНАНТИ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ЗСУ ДО БОЙОВОГО СТРЕСУ

У статті розглянуто детермінанти стійкості до бойового стресу військових ЗСУ, які сприяють високій продуктивній діяльності в екстремальному просторі.

Професійна діяльність багатьох людей, особливо військових ЗСУ, відбувається в екстремальних умовах.

Кожна стресогенна ситуація у професійній або будь-якій іншій діяльності викликає комплекс процесів оцінки, погоджень, врегулювань при взаємодії людини зі стресорами.

Стресостійкість можна визначити як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами психічної діяльності в емоційно-генній ситуації і тим самим сприяє успішному виконанню дій.

Виділяють три типи ставлення людини до самої себе в ситуації стресу, викликаного екстремальними умовами. Перший – примітивно-егоїстичне ставлення до себе як «жертви». Другий тип можна назвати об'єктивно-індивідуалістичним. Третій тип, припускаючи ставлення до себе як до одного з ряду людей, найбільше сприяє ефективній діяльності при стресі.

Рівень самооцінки комплексно пов'язаний зі стресом. Індивіди з досить високою самооцінкою, як правило, не реагують на емоційно тяжкі або стресові подразники. Люди з низькою самооцінкою мають високий рівень страху або тривожності під дією загрози і сприймають себе як таких, що володіють неадекватними здібностями для того, щоб протистояти їй.

Уміння справлятися зі стресом залежить від того, наскільки добре військовий до нього підготовлений, від ставлення до щоденних вимог, які пред'являються життям.

Спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, що відповідають за успішну адаптацію та допомагають впоратися з життєвими труднощами визначені в сучасній вітчизняній психології.

Здатність до адаптації є не тільки індивідуальною, а й особистісною властивістю людини. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості, які визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів.

Отже, здійснюється розвиток емоційно-вольової сфери особистості та її адаптація до нових умов; військовослужбовці цілеспрямовано орієнтуються на подолання можливих труднощів у бойових умовах, їм прищеплюється стійкість, відвага, хоробрість, мужність, впевненість у правоті своїх дій та ін.

Ключові слова: *особистість, військовий ЗСУ, стрес, адаптивність, стійкість до бойового стресу, фізіологічні особливості.*

В статье рассматриваются детерминанты устойчивости к боевому стрессу военных ВСУ, которые способствуют высокой продуктивной деятельности в экстремальном пространстве.

Профессиональная деятельность многих людей, особенно военных Вооруженных Сил Украины, проходит в экстремальных условиях.

Каждая стрессогенная ситуация в профессиональной или другой деятельности вызывает комплекс процессов оценки, соглашений, урегулирования при взаимодействии человека со стрессорами.

Стрессостойкость можно выделить как свойство личности, которое обеспечивает гармоничное отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым способствует успешному выполнению действий.

Выделяют три типа отношений человека к самому себе в ситуации стресса, вызванного экстремальными условиями. Первый – примитивно-эгоистичное отношение к себе как «жертве». Второй тип можно назвать объективно-индивидуалистическим. Третий тип, допускающий отношение к себе как одному из многих, наиболее способствует эффективной деятельности при стрессе.

Уровень самооценки комплексно связан со стрессом. Индивиды с достаточно высокой самооценкой, как правило, не реагируют на эмоционально тяжелые или стрессовые раздражители. Люди с низкой самооценкой имеют высокий уровень страха или тревожности под действием угрозы и воспринимая себя как обладающих неадекватными способностями для того, чтобы противостоять им.

Умение справляться со стрессом зависит от того, насколько хорошо военнослужащий к нему подготовлен, отношения к ежедневным требованиям, которые предъявляются жизнью.

Способность к адаптации является не только индивидуальной, но и личностной особенностью человека. Адаптационные способности зависят от психологических особенностей личности, которые определяются возможностью адекватного регулирования физиологических состояний.

Ключевые слова: личность, военный ВСУ, стресс, адаптивность, устойчивость к боевому стрессу, физиологические особенности.

Постановка проблеми. У сучасному світі професійна діяльність багатьох людей, особливо військових ЗСУ, відбувається в екстремальних умовах. Ефективність такої діяльності визначається не тільки професійними знаннями, вміннями і навичками, а й професійно важливими властивостями, у числі яких – стійкість до стресів, що є компонентом адаптивності особистості.

У психології і психофізіології стійкість до стресу досліджується як властивість особистості, що сприяє високій продуктивній діяльності в екстремальному просторі. Найчастіше її визначення будується на виявленні і диференціації умов (зовнішніх і внутрішніх), а також на визначенні різнорівневих фізіологічних, психофізіологічних і власне психологічних факторів, які впливають у різних лабораторних або реальних екстремальних (стресових) умовах і задають високий або низький ступінь прояву стійкості до стресу. Виявляються фізіологічні, інтелектуальні, емоційні, вольові та інші характеристики людини, що сприяють стійкості до стресу.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічній літературі описано значну кількість досліджень, на основі яких було встановлено що кожна стрессогенна ситуація у професійній або будь-якій іншій діяльності викликає комплекс процесів оцінки, погоджень, врегулювань при взаємодії людини зі стресорами. Проблемою стійкості особистості до стресу займалися Б.Х. Варданян, П.Б. Зільберман, Ю.В. Щербатих та ін. Актуальність проблеми зумовлена тим, що не кожна людина, зокрема військовослужбовці ЗСУ, можуть подолати самотужки стрес в екстремальній ситуації і врегулювати свій психо-емоційний стан.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті певних аспектів проблеми стійкості військовослужбовців ЗСУ до бойового стресу в екстремальному просторі.

Виклад основного матеріалу. Особливу взаємодію всіх компонентів психічної діяльності, у тому числі і емоційних, визначають як стрессостійкість.

Б.Х. Варданян пише, що стрессостійкість можна визначити як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами психічної діяльності в эмоциогенній ситуації і тим самим сприяє успішному виконанню дій [3, с. 542].

У той же час П.Б. Зільберман одну з істотних сторін стрессостійкості вважає недоцільним явищем, звертаючи увагу на те, що стійкість може характеризувати відсутність адекватного відображення ситуації, що змінилася, свідчити про недостатню гнучкість, пристосованість. Пропоноване ним трактування стрессостійкості як «... інтегративної властивості особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яке забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці» є однією з найбільш вдалих [14, с. 54].

Відповідно до думки окремих авторів під стресостійкістю розуміється «індивідуальна здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора». З одного боку, це визначення дозволяє відносно визначати момент настання стресу щодо зниження ефективності роботи, але з іншого, – не враховує «ціну», яку платить організм за підтримку заданої працездатності [15, с. 117].

В.І.Медведев виділив три типи ставлення людини до самої себе в ситуації стресу, викликаного екстремальними умовами. Перший – примітивно-егоїстичне ставлення до себе як «жертви». Фіксація на цій ідеї посилює стрес. Другий тип можна назвати об'єктивно-індивідуалістичним. Поєднання ставлення до себе як жертви з розумінням себе як цінності сприяє самозбереженню. Третій тип, припускаючи ставлення до себе як до одного з ряду людей, на думку автора, найбільш сприяє ефективній діяльності при стресі.

Багато дослідників схильні вважати стресостійкість результатом тренувань, проте, не слід заперечувати, що у кожної людини є певний набір особистісних рис і фізіологічних особливостей, які визначають її стійкість до стресу.

До найбільш відомих фізіологічних особливостей, що забезпечують підвищену стійкість до стресів, відносять:

- *тип нервової системи*. Люди зі слабким типом нервової системи менш стійкі до стресу. У крайніх типів (холериків, меланхоліків) адаптація до впливу стресорів не є стійкою. Рано чи пізно фактори, що впливають на психіку, призводять до розвитку неврозів, які характеризуються дезорганізацією як психічних, так і вегетативних функцій. Як правило, у меланхоліків стресові реакції найчастіше пов'язані з порушенням конституції, наприклад, тривогою або переляком, фобією або невротичною тривожністю, характеризуються нервозністю і безсонням. У холериків типова стресова реакція – гнів, страх невдачі і втрати контролю, страх зробити помилку. У флегматиків під дією стресу знижується активність щитовидної залози, сповільнюється обмін речовин і може підвищуватися вміст цукру в крові. У стресових ситуаціях вони «нажимають» на їжу, в результаті чого можуть ставати огрядними. Спостерігається стан «розумової тяжкості», млявості, пересипання. Сильна нервова система сангвініків дозволяє їм легше всіх справлятися зі стресом.

- *гормональні особливості*. Люди зі зниженим рівнем кортизолу в крові менше схильні до впливу стрес-факторів. Ця особливість спостерігається і у тварин. Проведені в дикій природі експерименти показали, що в стаді мавп вершину ієрархії очолює самець з найменшим рівнем кортизолу в крові, що робить його здатним до швидких реакцій на загрозу і сприяє підвищеній виживаності. Відомо, що високий рівень кортизолу не лише призводить до серцево-судинних захворювань або раку (залежно від генетичної схильності і впливу середовища), але також підвищує ймовірність депресивного, меланхолійного настрою [12, с. 28–30].

Підвищену стресостійкість обумовлюють деякі особистісні риси. Так, *рівень самооцінки* комплексно пов'язаний зі стресом. Індивіди з досить високою самооцінкою, як правило, не реагують на емоційно важкі або стресові подразники. При виникненні стресу вони справляються з ним краще, ніж особи з низькою самооцінкою, що дає людині додаткову інформацію про свої можливості і сприяє подальшому підвищенню самооцінки. Люди з низькою самооцінкою мають високий рівень страху або тривожності під дією загрози і сприймають себе як таких, що володіють неадекватними здібностями для того, щоб протистояти їй. Негативне самосприйняття перешкоджає боротьбі з труднощами, свідомо виходячи з неможливості впоратися з ними. У той же час Я. Рейковській (1979) вважає, що у осіб з адекватною самооцінкою найвищий рівень стійкості до стресу [15, с. 115].

Когнітивна складність. На думку Дж. Байера, оцінювати когнітивну складність можливо на основі кількості особистісних конструктів і ступеня диференційованості конструктної системи. Когнітивно складна людина здатна «кодувати» нюанси і тонкощі, а також неминучі протиріччя навколишнього світу, має добре диференційовані конструкти, може чітко відрізнити себе від інших і, відповідно, свій світ від чужого, здатна прогнозувати поведінку інших людей. Згідно з дослідженнями Г. Тріандіса, когнітивно складна людина легше адаптується до чужої культури і до нової ситуації, тому що більш здатна до узагальнення нового соціокультурного досвіду і до зміни власної ціннісної системи. Для когнітивно складної людини менш характерні такі якості, як авторитарність, ригідність

та інтолерантність, в тому числі інтолерантність до невизначеності, що також підвищує ефективність оволодіння новими соціальними цінностями, нормами і мовою.

Однією з головних особистісних характеристик, здатних впливати на адаптацію індивіда в складних життєвих обставинах, є *локус контролю*. На думку деяких авторів локус контролю є однією з найбільш важливих особистісних змінних, що визначають схильність до психічних захворювань у результаті стресових ситуацій. Як відомо, виділяють інтернальний, внутрішній локус контролю – переконаність у можливості впливати на ситуацію і контролювати її та екстернальний, зовнішній локус контролю – впевненість у тому, що події відбуваються волею долі та інших людей. Люди з інтернальним локусом контролю здатні брати на себе відповідальність за події та пошук виходу з кризових ситуацій. Для них характерні: високий рівень саморегуляції, що дозволяє блокувати вплив травмуючих подій на психіку; сприйняття позитивних і негативних сторін подій в їх цілісності; підвищена чутливість до особливостей ситуації; здатність передбачати віддалені наслідки; прийняття екстремальних ситуацій як виклику, що вимагає подолання; здатність до активного перетворення негативних ситуацій. Такі якості людей з інтернальним локусом контролю, як особиста відповідальність і контроль сприяють подоланню стресу, покращують адаптацію та психічне здоров'я.

Особистості з екстернальним локусом контролю мають слабо диференційоване уявлення про себе, низьку мотивацію досягнення, уникають важких ситуацій або готові підкорятися обставинам, у них недостатньо розвинена здатність до оцінювання конкретних обставин (Анциферова, 1994). Екстернальний локус контролю, інакше названий фаталістичним, пов'язаний з пасивною життєвою орієнтацією, що підсилює стрес, тому що неможливість контролювати події власного життя не дозволяє досягти поставленої мети або уникнути невдач. Стресогенні події постійно викликають напругу, і люди з екстернальним локусом контролю не в силах зробити істотний вплив на перебіг життєвих подій.

Песимістичний погляд на світ сприяє виникненню фізичних і психічних захворювань, ускладнень після хвороб, зниженню імунітету, призводить до саморуйнування, змушує перебільшено сприймати погане і зводити до мінімуму хороше, скорочує тривалість життя. Невдачі приписуються стійким, глобальним і внутрішнім причинам, навпаки, оптимістичний стиль позитивно впливає на здоров'я, пом'якшує вплив стресу. Ілюзії на користь свого «Я» можуть призвести до помилкового оптимізму, але роблять особистість більш адаптивною [15, с. 119].

Рівень особистісної тривожності є стійкою схильністю сприймати велике коло ситуацій як загрозливі.

Тривожність не є споконвічно негативною рисою. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної особистості, що підтримує інстинкт самозбереження. При цьому висока особистісна тривожність тісно пов'язана з наявністю невротичного конфлікту, емоційними зривами і психосоматичними захворюваннями. Тому відкритість, інтерес до змін і ставлення до них не як до загрози, а як до можливості розвитку на тлі адекватного рівня особистісної тривожності призводить до підвищення стресостійкості.

Баланс мотивації досягнення і уникнення. Люди, мотивовані на досягнення чогось, легше переносять стресову ситуацію, ніж люди, мотивовані на уникнення невдач.

Психологи радять у кожному конкретному випадку аналізувати ситуацію. Подумати, що залежить від вас, на які зовнішні обставини ви можете вплинути, а на які – ні. І залежно від цього обирати стратегію поведінки, характерну для тієї чи іншої ролі.

Уміння справлятися зі стресом залежить від того, наскільки добре військовий до нього підготовлений, від ставлення до щоденних вимог, що пред'являються життям. Військові, які долають життєві випробування прикладуючи масу зусиль, відчують, що часто опиняються у владі непередбачених ситуацій. І якщо деякі народжуються з хорошими здібностями до «подолання», то іншим їх необхідно набувати і постійно розвивати. До цих здібностей можна віднести: наполегливість; вміння приймати рішення; раціональне осмислення своїх вчинків; організованість; вміння створити своє коло спілкування; вміння «якісно» спілкуватися; вміння контролювати себе.

Події, які нас хвилювали сьогодні, завтра можуть виявитися не такими вже значущими.

Усі перелічені особливості можливо розвивати, завдяки цьому підвищуючи стресостійкість та виробляючи ефективні копінг-стратегії поведінки в стресовій ситуації [12, с. 35].

Спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, які відповідають за успішну адаптацію та вміння впоратися з життєвими труднощами, визначені в сучасній вітчизняній психології: поняття про особистісний адаптаційний потенціал, визначальну стійкість людини до екстремальних факторів, запропоноване А.Г. Маклаковим, і поняття про особистісний потенціал, запропоноване Д.О. Леонтьєвим на основі синтезу філософських ідей М.К. Мамардашвілі, П. Тілліха, В. Франкла і Е. Фромма.

А.Г. Маклаков вважає здатність до адаптації не тільки індивідною, а й особистісною властивістю людини. Адаптація розглядається ним не лише як процес, але і як властивість живої саморегульованої системи, що полягає в здатності пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості, які визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів. Адаптаційні здібності, на думку А.Г. Маклакова забезпечують нормальну працездатність і високу ефективність діяльності при впливі психогенних факторів зовнішнього середовища. Чим вищий рівень розвитку цих характеристик, тим вища ймовірність успішної адаптації людини і тим значніший діапазон факторів зовнішнього середовища, до яких він може пристосуватися. На думку А.Г. Маклакова, психологічні особливості людини складають її особистісний адаптаційний потенціал, до якого включаються такі характеристики:

- нервово-психічна стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу;
- самооцінка особистості, яка є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей;
- відчуття соціальної підтримки, яка обумовлює почуття власної значущості для оточуючих;
- рівень конфліктності особистості;
- досвід соціального спілкування [15, с. 116].

Допомога в процесі адаптації – зробити усвідомлений вибір тих чи інших середовищних форм життя, щоб протистояти труднощам зростання, допомогти віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в навколишньому мікросередовищі [5].

За А.К. Осницьким, адаптація включає такі твердження [8]:

- фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи;
- непряма агресія – виражається у використанні пліток, чуток, а також невербальних реакцій;
- вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей;
- роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні;
- негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів;
- образа – заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні й вигадані дії;
- підозрілість – у діапазоні від недовіри і обережності стосовно людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду;
- почуття провини виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, чинить зло, а також відчуває докори сумління.

Н.І. Бережна розглядає стресостійкість як характерологічні особливості:

- а) психофізіологічний (тип, властивості нервової системи);
- б) мотиваційний – змінюючи мотивацію можна збільшити (або зменшити) емоційну стійкість;
- в) емоційний досвід особистості, накопичений у процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій;
- г) вольовий, який виражається в свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації;
- д) професійна підготовленість, інформованість та готовність особистості до виконання тих чи інших завдань;

е) інтелектуальний – оцінка вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень про способи дій [1; 2, с. 39].

До важливих факторів ризику розвитку стресових розладів і зниженої стійкості до стресу належать особистісні якості людини, які включають акцентуації характеру, психологічні розлади особистості з переважанням асоціальних проявів, що характеризуються зневагою до соціальних зобов'язань, відсутністю співчуття до оточуючих або жорстокою байдужістю, а також наявністю алкогольної або наркотичної залежності. Наявність в анамнезі психічних розладів (генетична схильність) може збільшувати ризик розвитку стресових розладів (зокрема ПТСР) після травми; на це також впливає попередній травматичний досвід. Важливим є і віковий фактор військовослужбовця: подолання екстремальних ситуацій важче дається молодим і людям літнього віку.

Стани в умовах «гострого» емоційного стресу характеризуються уповільненням розумових операцій, повною байдужістю до оточення, неадекватністю сприйняття навколишнього середовища, нездатністю самостійно приймати рішення, нечіткою осмисленістю подій [10].

Військові, які перебувають в умовах екстремальної ситуації, мають уміти постійно контролювати свій стан, бути готовими до швидкого прийняття рішень, адекватно оцінювати ситуацію, а також бути здатними навіть віддати своє життя в разі крайньої необхідності. Усе це потребує значних психічних зусиль і психологічної стійкості [6].

Успішне виховання стійкості військовослужбовця до бойового стресу передбачає систематичні вправи в обстановці небезпеки і ризику, в умовах навчань, занять, максимально наближених до бойових, поєднаних зі спеціальними психологічними тренажерами. Психологічна підготовка військовослужбовців – це система цілеспрямованих дій, що має на меті формування і закріплення у військовослужбовців психологічної готовності та стійкості, переважно на основі самовдосконалення особистісних і розвитку професійно важливих якостей, набуття досвіду успішних дій в модельованих екстремальних умовах бойової обстановки.

Сутність психологічної підготовки розкрито І.П. Павловим: «Справа тут не тільки в силі взаємодіючих подразників, скільки в їх новизні ... Головна реакція пасивно-оборонного рефлексу є не так на силу, як на новизну» [9, с. 212]. Перефразувавши наведену цитату, можна зазначити, що під час навчання і виховання будь-якого військовослужбовця передбачено формування широкого спектра необхідних якостей для виконання професійної діяльності. І в цілому завдання вирішується успішно. Однак досвід бойових дій показує, що не кожна раніше сформована якість може проявитися у військовослужбовця при зміні умов діяльності (погоди, рельєфу місцевості, видимості, вогневого впливу та ін.), особливо під час переходу до ведення реального бою. Є дуже багато прикладів, коли військовослужбовець успішно вражає мішені на навчальних заняттях і далеко не кращим чином веде стрільбу при зміні умов бою, коли пасивно-оборонні рефлекси в екстремальній обстановці фактично сприяють неадекватній поведінці військовослужбовця і знижують результативність бойової діяльності. Тобто фактор новизни часом відіграє вирішальну роль в прояві у військовослужбовця раніше сформованих якостей, а отже, у виконанні завдання. І завдання полягає в тому, щоб ще в мирний час, під час навчання і виховання, передбачити і поставити того, хто навчається, в такі умови, у яких будуть вироблені необхідні для виконання бойового завдання психологічні якості. Іншими словами, в ході повсякденної навчально-бойової підготовки до мінімуму скоротити все те нове, невідоме, з чим військовослужбовець може зустрітись в бою.

Основним завданням психологічної підготовки є цілеспрямоване формування і закріплення у військовослужбовців психічних образів моделі майбутнього або майбутніх дій. І логіка тут, ймовірно, повинна бути така: чим більша кількість майбутніх психічних образів, максимально відповідних бойовій обстановці, формується у військовослужбовця, тим менша ймовірність його потрапляння в ситуацію невизначеності, невідомості, що, як правило, тягне за собою спрацювання у нього пасивно-оборонного рефлексу, а отже, неадекватні дії.

Разом із тим однієї тільки установки для вирішення завдань психологічної підготовки вкрай недостатньо. Успішність дій військовослужбовця багато в чому залежить від того, наскільки сформовані у нього психічні образи відповідають реальній дійсності. Для цього вій-

ськовослужбовець має чуттєво наповнити психічний образ моделі бойової роботи: виконувати практичні дії під час тренувань, навчань, стрільб, польотів вдень та вночі. У цих умовах можна широко використовувати методи, що дозволяють закріпити образну основу моделі бойових дій за допомогою загартування необхідних професійно важливих якостей. Вони можуть включати в себе вправи і тренування на спеціальних тренажерах, імітаторах, навчальних полях, аеродромах; фізичні та спортивні вправи з подолання спеціальних смуг перешкод, загороджень, завалів, водних рубежів; спеціальні спортивні ігри та змагання; психологічні вправи для цілеспрямованого розвитку пізнавальних, емоційних і вольових якостей; психологічний тренінг щодо згуртування колективу, формування сумісності, колективізму тощо.

Висновки. У психологічній науці сформувалося значне число різних підходів до розуміння організації та проведення психологічної підготовки.

У процесі виховання у військовослужбовців виробляються навички і звички поведінки в різних умовах, а отже, здійснюється розвиток емоційно-вольової сфери особистості та її адаптація до нових умов; військовослужбовці цілеспрямовано орієнтуються на подолання можливих труднощів у бойових умовах, їм прищеплюються стійкість, відвага, хоробрість, мужність, впевненість у правоті своїх дій та ін.

У процесі навчання формуються необхідні морально-бойові якості і почуття (мужність, стійкість, сміливість, рішучість, ініціативність, готовність до бою, почуття колективізму), активізуються мотиваційні установки; за допомогою накопичення відповідних знань, формуються уявлення про сучасний бій, а закріплення навичок і умінь сприяє розвитку психологічної готовності, стійкості тощо[1; 4; 7; 11; 13].

Список використаної літератури

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 262 с.
2. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – 43 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы – М., 1983. – 295 с.
4. Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б.Б. Величковский – М., 2007. – 27 с.
5. Виселко А.Д. Психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів / А.Д. Виселко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – №2 – (14) 2017 р. – С. 69–73.
6. Гаркуша І.В. Особливості емоційної сфери особистості після переживання екстремальної ситуації / І.В. Гаркуша, В.І. Кайко // European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: Collective monograph. – Vol. 2. – Sandomierz: Baltija Publishing, 2018. – P. 66–84.
7. Дебрин П.А. Формирование стрессоустойчивости у военнослужащих как направление психологической работы [Электронный ресурс] / П.А. Дебрин // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/290/2057>
8. Нотова С.В. Показатели психофизиологической адаптации студентов разных социальных групп / С.В. Нотова, Е.В. Кияева, И.Э. Алиджанова, С.С. Акимов // Экология человека. – 2015. – № 11. – С. 41–47
9. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. / И.П. Павлов. – Т.3. – Кн.2. – М.: Изд. АН СССР, 1952. – С. 212.
10. Пономарёва О.Ю. О механизмах формирования психологических и психосоматических расстройств у участников боевых действий [Электронный ресурс] / О.Ю. Пономарёва, А.В. Мещерякова // XI Студенческая международная заочная научно-практическая конференция «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки». – Режим доступа: <http://nauchforum.ru/node/3031>
11. Пономаренко В.А. Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизнедеятельности / В.А. Пономаренко // Мир психологии. – 2006. – №4. – С. 38–46.

12. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – С. 23–30.
13. Сиротин О.А. Экспериментальное исследование психофизиологической природы эмоциональной устойчивости: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Сиротин – М., 1972. – 18 с.
14. Топчий М.В. Стресс как объект научной рефлексии / М.В. Топчий, Т.М. Чурилова. – Ставрополь: НОУ ВПО СКСи, 2009. – 312 с.
15. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.

References

1. Abolin, L.M. (1987). *Psikholohicheskie mekhanizmy emotsionalnoi ustoichivosti cheloveka* [Psychological mechanisms of human emotional stability]. Kazan, Kazanskii universitet Publ., 262 p. (In Russian).
2. Abolin, L.M. (1989). *Emotsionalnaia ustoichivost i puti ee povysheniia* [Emotional resistance and ways of its enhancement]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], no. 4, 43 p. (In Russian).
3. Vardanian, B.Kh. (1983). *Mekhanizmy rehuliatsii emotsionalnoi ustoichivosti* [Mechanisms of emotional stability regulation]. *Katehorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsesy* [Categories, principles and methods of psychology. Mental Processes]. Moscow, 295 p. (In Russian).
4. Velichkovskii, B.B. (2007). *Mnohomernaia otsenka individualnoi ustoichivosti k stress. Avtoref. kand. psikholog. nauk* [Multidimensional assessment of individual resistance to stress. Abstract of cand. psychol. sci. dis.]. Moscow, 27 p. (In Russian).
5. Viselko, A.D. (2017). *Psikhologo-pedahohichniy suprovid adaptatsii inozemnykh studentiv* [Psychological and pedagogical support of adaptation of foreign students]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (14), pp. 69-73 (In Ukrainian).
6. Harkusha, I.V. & Kaiko, V.I. (2018). *Osoblyvosti emotsiinoi sfery osobystosti pislia perezhyvannia ekstremalnoi sytuatsii* [Features of the emotional sphere of personality after experiencing an extreme situation]. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland, vol. 2. Sandomierz, Baltija Publishing Publ.*, pp. 66-84 (In Ukrainian).
7. Debrin, P.A. (2012). *Formirovanie stressoustoichivosti u voennosluzhashchikh kak napravlenie psikhologicheskoi raboty* [Formation of stress tolerance in the military as a direction of psychological work]. *Studencheskii nauchnyi forum* [Student Science Forum]. Access mode : <http://www.rae.ru/forum2012/290/2057> (In Russian).
8. Notova, S.V., Kiiaeva, E.V., Alidzhanova, I.Ye. & Akimov, S.S. (2015). *Pokazateli psikhofiziologicheskoi adaptatsii studentov raznykh sotsialnykh hrup* [Indicators of psycho-physiological adaptation of students of different social groups]. *Yekolohiia cheloveka* [Human ecology], no. 11, pp. 41-47 (In Russian).
9. Pavlov, I.P. (1952). *Polnoe sobranie sochinenii* [Full composition of writings], vol. 3, book 2. Moscow, AN SSSR Publ., 212 p.
10. Ponomarova, O.Yu. & Meshcheriakova, A.V. *O mekhanizмах formirovaniia psikhologicheskikh i psikhosomaticheskikh rasstroistv u uchastnikov boevykh deistvii* [On the mechanisms of the formation of psychological and psychosomatic disorders in combatants]. *Molodezhnyi nauchnyi forum. Humanitarnye nauki* [Youth Science Forum. Humanitarian sciences]. Access mode : <http://nauchforum.ru/node/3031> (In Russian).
11. Ponomarenko, V.A. (2006). *Ekstremalnost i problema otnosheniia k professionalnoi deiatelnosti i v professionalnoi zhiznedeiatelnosti* [Extremism and the problem of attitude to professional activities and professional life]. *Mir psikhologii* [World of psychology], no. 4, pp. 38-46 (In Russian).
12. In Yu.S. Shoihu (Ed.). (2007). *Psikhologiia ekstremalnykh situatsii dlia spasatelei i pozharnykh* [Psychology of extreme situations for rescuers and fire]. Moscow, Smysl Publ., 319 p. (In Russian).

13. Sirotin, O.A. (1972). *Ekstremalnoe issledovanie psikhofiziologicheskoi prirody emotsionalnoi ustoichivosti. Avtoref. kand. psikholog. nauk* [Experimental study of the psychophysiological nature of emotional stability. Abstract of cand. psychol. sci. dis.]. Moscow, 18 p. (In Russian).

14. Topchii, M.V. & Churilova, T.M. (2009). *Stress kak ob'ekt nauchnoi refleksii* [Stress as a object of scientific reflexion]. Stavropol, NOU VPO SKSI Publ., 312 p. (In Russian).

15. Shcherbatykh, Yu.V. (2008). *Psikhologhiia stressa i metody korrektsii* [Psychology of stress and methods of correction]. St-Petersburg, Piter Publ., 256 p.

DETERMINANTS OF SUSTAINABILITY OF THE MILITARY FROM THE ARMED FORCES OF UKRAINE TO COMBAT STRESS

Inesa V. Harkusha, PhD in Social Communication, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: inessagarkusha@gmail.com

Valery I. Kaiko, Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Dniprovsky State University of Internal Affairs: E-mail: kaiko963@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-8

Key words: personality, military armed forces, stress, adaptability, resistance to combat stress, physiological features

The article deals with the determinants of resistance to the combat stress of the military from the Ukrainian Armed Forces, which contribute to highly productive activity in the extreme space.

The professional activity of many people takes place in extreme conditions – especially of the military of the Armed Forces of Ukraine.

Each stressful situation in a professional or other activity causes a complex of assessment processes, agreements, and settlement when a person interacts with stressors.

Stress resistance can be distinguished as a personality trait that provides a harmonious relationship between all components of mental activity in an emotional situation and, thereby, contributes to the successful implementation of actions.

There are three types of a person's relationship to himself in a situation of stress caused by extreme conditions. The first is a primitive-selfish attitude toward oneself as a «victim». The second type can be called the objectively individualistic one. The third type, allows attitude to oneself as one of a number of people, most conducive to effective activity under stress.

The level of self-esteem is complexly linked with stress. Individuals with fairly high self-esteem, as a rule, do not respond to emotionally severe or stressful stimuli. People with low self-esteem have a high level of fear or anxiety under the threat of stress and see themselves as having inadequate abilities to withstand it.

The ability to cope with stress depends on how well a soldier is prepared for it, on the attitude to the daily requirements that are imposed by life.

The ability to adapt is not only an individual, but also a person's personality trait. Adaptive abilities depend on the psychological characteristics of the individual, which are determined by the possibility of adequate regulation of physiological states.

Одержано 3.01.2019.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-9

С.І. НЕТЬОСОВ,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

В.В. ЛЯШЕНКО,

*студентка IV курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ОСОБЛИВОЇ ДИТИНИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Сьогодні українська школа зазнає фундаментальних змін, інклюзивна освіта є одним з інноваційних напрямів її реалізації. Питання теоретичної та практичної підготовки фахівців, опанування ними методичного та дидактичного інструментарію, забезпечення інклюзивної освіти активно досліджується у працях фахівців, інтенсивно та продуктивно формується нормативно-правова база організації інклюзивної освіти.

Інклюзія – процес, що потребує залучення багатьох ресурсів і значних змін в організації навчання і виховання. Саме системі ефективного функціонування навчальної команди в умовах інклюзивної освіти присвячено цю статтю, метою якої є аналіз та узагальнення досвіду роботи в інклюзивному класі з особливою дитиною, визначення шляхів соціалізації учениці з особливими освітніми потребами.

Досліджено хід соціально-педагогічного супроводу дитини, роботу педагогів, стосунки учениці з класом, позицію батьків дитини, якій було діагностовано розлад спектра аутизму, синдром Аспергера.

Визначено, що одним із вирішальних факторів у створенні сприятливого мікроклімату для дитини з ООП є не тільки наявність спеціалістів-дефектологів, але й готовність до співпраці сім'ї, учителів, позиція адміністрації школи, співпраця з інклюзивно-ресурсним центром.

Доведено, що шляхами успішної соціалізації дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання виступають: 1) максимально раннє діагностування психофізичних проблем дитини; 2) активність батьків як членів навчальної команди; 3) забезпечення теоретико-методичної підготовки вчителів для роботи з особливими дітьми; 4) створення та реалізація системи співпраці та взаєморозуміння сім'ї з педагогами особливої дитини; 5) встановлення тісного особисто-професійного контакту асистента особливої дитини з учителями школи; 6) одним із основних напрямів роботи з шкільним соціумом має бути формування толерантності, визнання особливостей кожної особистості, виховання милосердя та гуманності у шкільному середовищі.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, розлад спектра аутизму, інклюзивне навчання, толерантність.

Украинская школа сегодня переживает фундаментальные изменения, а инклюзивное образование – одно из инновационных направлений их реализации. Вопросы теоретической и практической подготовки специалистов, овладения ими методическим и дидактическим инструментарием обеспечения инклюзивного образования активно исследуется в работах специалистов, идёт процесс интенсивного и продуктивного формирования нормативно-правовой базы организации инклюзивного образования.

Инклюзия – процесс, который требует привлечения значительных ресурсов и серьёзных изменений в организации обучения и воспитания особенных детей. Именно системе эффективного функ-

ционирования учебной команды в условиях инклюзивного образования посвящается представленная статья.

Целью работы является анализ и обобщение опыта работы в инклюзивном классе с особенной ученицей, определение путей социализации ученицы со специальными образовательными потребностями.

В статье исследованы ход социально-педагогического сопровождения особенного ребёнка, работа педагогов, взаимоотношения ученицы с классом, позиция родителей школьницы, которой было диагностировано расстройство спектра аутизма, синдром Аспергера.

Определено, что одним из определяющих факторов в создании благоприятного микроклимата для ребёнка со специальными образовательными потребностями является не только наличие специалистов-дефектологов, но и готовность к сотрудничеству семьи, педагогов, позиция администрации школы, сотрудничество с инклюзивно-ресурсным центром.

Доказано, что путями успешной социализации особенного ребёнка в условиях инклюзивного обучения выступают: 1) максимально раннее диагностирование психофизических проблем воспитанника; 2) активная позиция родителей как членов учебной команды; 3) обеспечение теоретико-методической подготовки учителей к работе с особыми детьми; 4) создание и реализация системы сотрудничества и взаимопонимания семьи с учителями особенного ребёнка; 5) установление тесного личностного и профессионального контакта ассистента особенного ребёнка с учителями школы; 6) одним из основных направлений работы со школьным социумом должно быть формирование толерантности, признание исключительности каждой личности, воспитание милосердия и гуманности в школьной среде.

Ключевые слова: ребёнок с особыми образовательными потребностями, расстройство спектра аутизма, инклюзивное образование, толерантность.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останніми роками українська школа зазнає фундаментальних змін. Інклюзивна освіта – інноваційний напрям розвитку української школи. Її активне впровадження потребує не тільки державної підтримки у формі організаційної, фінансової, науково-методичної підготовки кваліфікованих спеціалістів, а й ґрунтовної роботи з підвищення рівня толерантності суспільства.

Діти з особливими освітніми потребами починають контактувати з однолітками та працювати з педагогами, які не завжди готові до роботи з особливою дитиною. Неприйняття та нерозуміння особливостей такого учня оточенням ускладнює процес соціалізації особливої дитини, а в середовищі класу може стати причиною булінгу. Розвиток таких негативних тенденцій робить травмуючим освітній процес як для дитини, так і для її сім'ї.

У процесі створення інклюзивного класу в закладі загальної середньої освіти, який до цього був масовим, виникає низка проблем, розв'язання яких залежить від особистого ставлення до інклюзії адміністрації закладу, команди спеціалістів, які будуть працювати з особливим учнем, та сім'ї дитини. Тут ми говоримо про ті труднощі, які з'являються безпосередньо під час освітнього процесу у вигляді проблемних ситуацій. Найчастіше вони обумовлені недовірою педагогічного колективу до інклюзивної системи навчання і неготовністю до пов'язаних з нею змін. Аналіз шляхів вирішення цих питань наразі є актуальним для всіх учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретико-практичної підготовки фахівців, опанування ними методичного та дидактичного інструментарію забезпечення інклюзивної освіти розглядаються в працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, В. Липи, С. Нетьосова [7, 8], О. Таранченко, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій та ін. На значенні ролі вчителя у формуванні інклюзивного середовища та реалізації завдань інклюзивного навчання наголошується в працях С. Бевзюк, К. Богуш, К. Гудзь, І. Демченко, С. Миронової, Л. Савчук, З. Шевців та ін.

В Україні інтенсивно та продуктивно йде процес формування нормативно-правової бази забезпечення інклюзивної освіти.

Закон України «Про освіту» в редакції від 05.09.2017 встановлює поняття «інклюзивне навчання», яке є системою освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 було затверджено «Концепцію розвитку інклюзивного навчання» [9]. Пізніше Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 затверджено «Порядок організації інклюзив-

ного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», який визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на навчання за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі [10]. Прийняті та реалізуються у практиці інклюзивного навчання й інші нормативно-правові акти.

За останніми статистичними даними МОН, в Україні нараховується 1518 загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, у яких працюють 2715 інклюзивних класів [12]. Але практика забезпечення якісною освітою особливих дітей потребує додаткового дослідження та аналізу. Розглянемо точки зору педагогів-практиків.

Становлення інклюзії в різних регіонах України відбувається не одночасно. Так, у Красноперекіпському НВК «Школа-НВК» № 1 АР Крим інклюзивні класи почали роботу ще з 2012/2013 н.р., а у Дружбівській ЗОБШ І–ІІІ ступенів Тернопільської обл. інклюзивне навчання вперше впровадили лише у 2017/2018 н.р. Однак обидва заклади відзначають ефективність та необхідність інклюзивного навчання. С. Лебедева та В. Маслянка змістовно описують етапи і результати проведеної роботи, які можна об'єктивно вважати позитивними: створення служби супроводу інклюзії, забезпечення умов безперешкодного доступу дітей з особливими потребами до закладів загальної середньої освіти, створення позитивного психологічного клімату в школі [5; 6].

Т. Бружина описує позитивний досвід упровадження інклюзії у Дараківській ЗОШ І–ІІІ ступенів Тернопільської обл. та чітко окреслює проблеми, які постають перед інклюзивною школою: матеріальна база має бути кращою, відкритим залишається кадрове питання, актуальною є проблема неготовності спеціалістів прийти в школу на погодинну оплату, процес прийняття класом не схожих на себе дітей залишається достатньо складним (це особливо стосується підліткового віку) [2].

Існує також і протилежна думка стосовно результатів упровадження інклюзії. Досліджуючи процес включення дітей з порушенням слуху до загальноосвітніх шкіл за місцем проживання, Н. Шутко та М. Варга визначили значне погіршення якості засвоєння навчального матеріалу такими учнями, зниження мотивації до навчання та появу негативного до нього ставлення. За результатами опитування дітей виявилось, що вони відчували дискомфорт в оточенні однолітків, якічують, спецшкола дала їм більше можливостей для навчання, відчуття повноцінності в навколишньому середовищі. Анонімне анкетування батьків дало відповідні результати: всі батьки особливих дітей віддали перевагу навчанню і вихованню дітей в умовах спецшколи-інтернату, а не в інклюзивній школі [13].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Впровадження інклюзивної освіти в школах України має позитивні результати, але сподівання щодо ефективності інклюзії не завжди реалізуються через низку обставин. Інклюзія насамперед передбачає організацію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП), але не для всіх дітей інклюзія є поки що оптимальним варіантом розв'язання проблеми їх навчання та соціалізації. Забезпечення інклюзії лише для однієї дитини, лише в одному класі – складний трудомісткий процес, що потребує залучення багатьох ресурсів та значних змін в організації навчання і виховання. Сім'я, яка обирає шлях інклюзивного навчання, має бути готовою до виникнення труднощів у процесі її впровадження. Але це є досяжною метою при професійному підході спеціалістів до забезпечення інклюзивного навчання. Саме організації системи ефективного функціонування навчальної команди в умовах інклюзивного навчання присвячено цю статтю.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз та узагальнення досвіду навчання в інклюзивному класі особливої дитини, визначення шляхів ефективної соціалізації дітей з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першу чергу слід описати ситуацію, у якій опинилася досліджувана нами сім'я. Точний діагноз О. Л. було встановлено лише у 2017 р., у віці 12 років. До цього часу батьки намагалися самостійно допомогти своїй дитині – дівчинка ходила до групи ЗПР дитсадка та зусиллями матері залишилася у групі ще на один додатковий рік. Таке рішення було прийнято через те, що дитина мала труднощі у са-

мообслуговуванні, спостерігалася психологічна незрілість, але, на подив, вона могла вільно читати та писати. Проте до школи дівчинка пішла у 8 років.

Під час навчання у початковій школі відбулися події, які значно погіршили психічний стан дитини. Причиною виникнення проблемних ситуацій батьки та адміністрація закладу визначили некомпетентність класного керівника – педагог був не готовий до роботи з дитиною, яка по-іншому у порівнянні з дітьми з традиційним рівнем розвитку будує міжособистісні відносини та проявляє своєрідні, нетипові емоції. Ця проблема довго залишалася невисвітленою: дитина, не розуміючи соціальних норм, не скаржилася на принижуюче ставлення класного керівника.

З ініціативи та за безпосередньою участю батьків у дитини було діагностовано розлад спектра аутизму, синдром Аспергера. На жаль, сьогодні в Україні існують труднощі з діагностуванням синдрому Аспергера, і тому діти, які мають таку ж проблему, можуть залишитися без допомоги.

Після цього родина за допомогою спеціалістів визначила шлях допомоги дитині – інклюзія. Охарактеризуємо хід соціально-педагогічного супроводу дитини, роботу з педагогами, батьками.

Насамперед батьки почали турбуватися про соціально-педагогічний супровід дитини, яка потребувала допомоги у встановленні стосунків з людьми, що її оточують. Спеціальний педагог почав працювати в класі дівчинки на посаді асистента вчителя. Основними напрямками його діяльності стали допомога в організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням, розвиток дитини з ООП та поліпшення її психоемоційного стану, стимулювання розвитку соціальної активності, виявлення та розкриття її здібностей, талантів, підвищення самооцінки.

О. Л. не потребувала адаптації або модифікації навчальних предметів, тому склад команди педагогів, які працювали з інклюзивним класом, залишився незмінним. На початку навчального року всі вчителі були ознайомлені з новим порядком роботи та особливостями О. Л., на які слід звертати увагу під час освітнього процесу.

Проблеми почали з'являтися згодом. Відзначалися випадки, коли педагоги не розуміли необхідності присутності на їхніх уроках асистента, спостерігалися навіть дещо негативні реакції: педагог був переконаний, що асистент спостерігає за уроком, аналізує методику викладання предмета, а це заважає роботі. Серед частини педагогів також панувала думка, що присутність асистента негативно впливає на соціалізацію дитини, адже у разі виникнення конфліктів з однокласниками або ситуацій, коли О. Л. була близька до стану мелтдауну (емоційний зрив аутиста, пов'язаний з надходженням надмірної кількості сенсорних стимулів), дівчинка покладалася на допомогу асистента, а не самостійно боролася з емоційним напруженням, що зростало. Донести до цих педагогів, що порушення саме соціально-комунікативної сфери є основним, і дитина саме в таких ситуаціях потребує компетентної допомоги, вдалося не одразу.

Інформація щодо організації інклюзивного навчання є доступною, педагоги школи з нею були ознайомлені.

Серед основних документів особливу увагу викликала Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами», що передбачає оплату праці спеціалістів, які працюють з особливою дитиною [11]. Актуальним стало питання щодо додаткової грошової виплати педагогам, діяльність яких не входить до переліку додаткових корекційно-розвивальних занять (послуг), визначеного в Постанові. Це призвело до зростання невдоволення серед деяких учителів, тому до розв'язання цього питання і детального роз'яснення положень Постанови було залучено адміністрацію навчального закладу та спеціалістів інклюзивного центру.

Таким чином, просвітницькій роботі у колективі інклюзивної школи має приділятися значна увага. Вирішальне значення у створенні сприятливого мікроклімату для дитини з ООП має не тільки наявність спеціалістів-дефектологів, а й готовність до співпраці учителів-предметників. Постійна робота у цьому напрямі можлива лише за позитивного ставлення адміністрації школи до інклюзії та діяльності фахівців, які, у свою чергу, співпрацюють з інклюзивно-ресурсними центрами.

Після впровадження інклюзії О. Л. продовжила навчання з тим ж дітьми, з якими минули роки початкової школи. За час спільного навчання у однокласників дівчинки сформувалося певне ставлення до О. Л. та її особливостей: вона дивакувата, дуже незвичайно реагує на жарти та власні невдачі, плакса. За допомогою бесід на тему терпимості, поважливого ставлення до особливостей один одного, вдалося досягнути значних змін у взаємовідносинах О. Л. з однокласниками. Слід відзначити, що хлопчики швидше, ніж дівчата, пішли на контакт та почали проявляти толерантне ставлення до О. Л. Дівчата ж умовно поділилися на дві групи: одні змінили модель спілкування з О. Л., стали враховувати її характерологічні особливості, внаслідок чого сформувалися гармонійні стосунки між цими дівчатами та О. Л. Друга група дівчат не усвідомила необхідність толерантного ставлення до інших, конфліктні ситуації з О. Л. та слабшими однолітками продовжували виникати, що потребувало постійного додаткового втручання з боку педагогів.

За дослідженнями М. Андрєєвої, навчання в інклюзивному класі є корисним і для дітей з нормальним розвитком. Правильна організація взаємодії між звичайними дітьми та дітьми з ООП необхідна, вона дозволяє вирішити проблему дефіциту спілкування дітей з ООП, а також навчити дітей основ толерантного ставлення до інших, сформувати терпимість, милосердя і гуманність [1]. Однак реальний досвід свідчить про те, що учням інклюзивного класу достатньо важко усвідомити необхідність особливого ставлення до дітей, які його потребують. Більш ефективною виявляється робота із формування толерантності загалом у поєднанні з бесідами, спрямованими на протидію булінгу. Усвідомлення вищого прояву людяності, гуманності та відповідальності за свої вчинки, передбаченої законом, потроху змінює ставлення учнів до взаємовідносин у класі та формує здорову модель міжособистісного спілкування.

Із родиною О. Л. вдалося встановити міцний контакт. Зацікавлені в результативності інклюзії, вони взяли на себе вирішення організаційних питань з адміністрацією закладу, брали активну участь у створенні індивідуальної програми розвитку, підтримували спілкування з компетентними фахівцями, ознайомлювалися з нормативно-правовою базою інклюзії. Така підготовка забезпечила високу продуктивність взаємодії з асистентом учителя, і, як наслідок, успішне виконання завдань інклюзивного навчання. Але якими позитивними не були б результати, сім'я дитини з ООП має постійну потребу в спілкуванні з компетентним психологом.

Перелічені вище проблеми сприяють підвищенню тривожності в сім'ї, емоційного напруження, а в деяких випадках навіть відокремлюють родину від суспільства. Для розвитку будь-якої дитини, не тільки з ООП, мікроклімат сім'ї відіграє важливу роль, тому завданнями роботи психолога є оптимізація внутрішньосімейної атмосфери, гармонізація міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих стосунків [3].

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, одним із інноваційних напрямів розвитку української школи виступає інклюзивна освіта. Готовність учителів, сім'ї та соціуму до реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами – стратегічне завдання соціалізації кожної особливої дитини та демократичного розвитку країни.

Досвід упровадження інклюзії не завжди однозначний. Тому аналіз існуючих проблем, пошук заходів ефективного забезпечення якісної освіти особливих дітей у закладах загальної середньої освіти – шлях розвитку та самовдосконалення вчителів, навчальних команд, інклюзивного середовища.

Шляхами успішної соціалізації дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання виступають: 1) максимально раннє діагностування психофізичних проблем дитини; 2) активність батьків як членів навчальної команди; 3) забезпечення теоретико-методичної підготовки вчителів для роботи з особливими дітьми; 4) створення та реалізація системи співпраці та взаєморозуміння сім'ї з педагогами особливої дитини; 5) встановлення тісного особисто-професійного контакту асистента особливої дитини з учителями школи; 6) одним із основних напрямів роботи з шкільним соціумом має бути формування толерантності, визнання особливостей кожної особистості, виховання милосердя та гуманності у шкільному середовищі.

Усе нове тяжко прокладає собі дорогу, але незважаючи на труднощі забезпечення якісної освіти дітей з ООП, необхідно поширювати інформацію про інклюзію, позитивний досвід її реалізації, змінюючи ставлення суспільства до людей з особливими потребами.

Список використаної літератури

1. Андреева М. О. Формування толерантності учнів початкової школи в інклюзивному навчальному закладі [Електронний ресурс] / М.О. Андреева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.;/ Крим. гуманітар. ун-т., Ялта. – 2013. – Вип. 39. – С. 36–41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%282%29__9/ (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
2. Бружина Т.В. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації / Т.В. Бружина // Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 – 27 березня 2018 р., м. Терещів): у 2 ч.; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упоряд. : А.В. Лапін, Л.О. Сурмай, О.І. Щуцька. – К.: Інтерсервіс, 2018. – С. 24–25.
3. Буковська О.О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами [Електронний ресурс] / О.О. Буковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 12–16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_114_5/ (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
4. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
5. Лебедева С.О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи [Електронний ресурс] / С. О. Лебедева // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2013. – Вип. 4, ч. 2. – С. 218–228. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2013_4%282%29__27/ (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
6. Маслянка В.С. Інклюзія. Наші перші кроки / В.С. Маслянка // Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 – 27 березня 2018 р., м. Терещів): у 2 ч.; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упоряд. : А.В. Лапін, Л.О. Сурмай, О.І. Щуцька. – К.: Інтерсервіс, 2018. – С. 72–75.
7. Нетьосов С.І. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей [Електронне видання] / С.І. Нетьосов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 54. – № 4. – С. 72–82. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/> (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
8. Нетьосов С.І. До питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху / С. І. Нетьосов // Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія. – 2018. – № 2 (16). – С. 143–151.
9. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2010. – № 34–36. – С. 42–50.
10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF/> (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
11. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами від 14.02.2017 р. № 88 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF/> (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
12. Статистичні дані. Кількість інклюзивних, спеціальних класів та дітей в них у розрізі регіонів (2016/2017 н.р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani/> (Дата звернення: 23 квітня 2019 р.).
13. Шутко Н. Інклюзія для дітей з порушеннями слуху: за чи проти? / Н. Шутко, М. Варга // Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 – 27 березня 2018 р., м. Терещів): у 2 ч.; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упоряд.: А.В. Лапін, Л.О. Сурмай, О.І. Щуцька. – К.: Інтерсервіс, 2018. – С. 98–101.

References

1. Andreieva, M.O. (2013). *Formuvannia tolerantnosti uchniv pochatkovoї shkoly v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Formation of Tolerance for Students of primary schools in an inclusive institution]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia* [Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology]. Yalta, Krymskii humanitarnyi universytet Publ., issue 39, pp. 36-41. Access mode : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%282%29__9/ (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).
2. Bruzhyna, T.V. (2018). *Inklyuzyвна osvita – riven svidomosti natsii* [Inclusive education – the level of consciousness of the nation]. *Inklyuzyвне navchannia v Novii ukrainskii shkoli* [Inclusive education at the New Ukrainian School]. Kyiv, Interservis Publ., pp. 24-25 (In Ukrainian).
3. Bukovska, O.O. (2013). *Napriamky psykholohichnoi dopomohy simiam, yaki vykhovuiut dytynu z osoblyvymy potrebamy* [Directions of psychological help to families who raise a child with special needs]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Psychological sciences], issue 114, pp. 12-16. Access mode : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_5/ (Accessed 23 April 2019). (In Ukrainian).
4. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* (2017). [Law of Ukraine "On Education"]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady* [Information from the Verkhovna Rada], no 38-39, article 380. Access mode : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).
5. Lebedieva, S.O. (2013). *Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkliuzyvnomu prostori shkoly* [Socio-psychological adaptation of children with special educational needs in the inclusive space of the school]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy* [Education of persons with special needs: ways of development]. Kyiv, Instytut spetsialnoi pedahohiky Publ., issue 4, vol. 2, pp. 218-228. Access mode : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29__27/ (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).
6. Maslianka, V.S. (2018). *Inklyuziia. Nashi pershi kroky* [Inclusion. Our first steps]. *Inklyuzyвне navchannia v Novii ukrainskii shkoli* [Inclusive education at the New Ukrainian School]. Kyiv, Interservis Publ., pp. 72-75 (In Ukrainian).
7. Netosov, S.I. (2016). *Vykorystannia prohramno-aparatnoho zabezpechennia v protsesi korektsii vad slukhu ta movlennia u ditei* [The use of the hardware and software in the process of correction of children's speech and hearing disorders]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], vol. 54, no. 4, pp. 72-82. Access mode : <http://journal.iitta.gov.ua/> (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).
8. Netosov, S.I. (2018). *Do pytannia vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi inkliuzyvnoho navchannia ditei iz porushenniamy slukhu* [To the question of the use of information and communication technologies in the process of education of children of with hearing disorders]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika ta psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], issue 2 (16), pp. 143-151 (In Ukrainian).
9. *Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia* (2010). [On Approval of the Concept for the Development of Inclusive Education]. *Informatsiyni zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy* [Information collection and comments from the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine], no. 34-36, pp. 42-50 (In Ukrainian).
10. *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* (2011). [On Approval of the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Education Institutions]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy* [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine], no. 872. Access mode : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n/> (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).
11. *Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia subventsii z derzhavnoho biudzhetu mistsevym biudzhetam na nadannia derzhavnoi pidtrymky osobam z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [On Approval of the Procedure and Provisions of Subvention from the State Budget to Local Budgets for the Provision of State Support to Persons with Special Educational Needs]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.02.2017, no. 88* [Resolution of the Cabinet of Minis-

ters of Ukraine dated January 14, 2017, no. 88]. Access mode : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-n/> (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).

12. *Statystychni danni. Kilkist inkliuzyvnykh, spetsialnykh klasiv ta ditei v nykh u rozrizi rehioniv (2016/2017 n.r.)* [Statistical data. Number of inclusive, special classes and children in them by region (2016/2017)]. Access mode : <https://mon.gov.ua/ua/statystichni-dani/> (Accessed 23 April 2019) (In Ukrainian).

13. Shutko, N. & Varha, M. (2018). *Inklyuziia dlia ditei z porushenniamy slukhu: za chy proty?* [Inclination for hearing impaired children: for or against?]. *Inklyuzyvne navchannia v Novii ukrain-skii shkoli*. [Inclusive education at the New Ukrainian School]. Kyiv, Interservis Publ., pp. 98-101 (In Ukrainian).

WAYS OF PROVIDING EDUCATION OF A SPECIAL CHILD IN CONDITIONS OF INCLUSION

Serhii I. Netosov, PhD in Pedagogy, The Head of the Department of Pedagogy and Special Education in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: netyosov.ser-giy@gmail.com;

Valeriia V. Liashenko, student of the Faculty of Psychology and Special Education in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: lera.lyashenko@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-9

Key words: child with special educational needs, autism spectrum disorder, inclusive education, tolerance.

The Ukrainian school today is undergoing fundamental changes, and inclusive education is one of the innovative directions of their implementation. The issues of theoretical and practical training of specialists, their mastery of the methodological and didactic tools for providing inclusive education are being actively investigated in the work of specialists, and the process of intensive and productive formation of the regulatory framework of the organization of inclusive education is underway.

Inclusion is a process that requires the involvement of significant resources and major changes in the organization of training and education of special children. It is the system of effective functioning of the educational team in an inclusive education that the presented article is dedicated to.

The aim of the work is to analyze and summarize the experience of working in an inclusive class with a special student, identifying ways of socializing a student with special educational needs.

The article explored the course of social and pedagogical support of a particular child, the work of teachers, the relationship of the student with a class, the position of parents of a schoolgirl who was diagnosed with an autism spectrum disorder, Asperger syndrome.

It was determined that one of the determining factors in creating a favorable microclimate for a child with special educational needs is not only the presence of defectologists, but also the readiness for cooperation of the family, teachers, the position of the school administration, cooperation with the inclusive resource center.

On the basis of practical experience and theoretical generalizations, the ways of ensuring the socialization of that particular child in terms of inclusive education are formulated: 1) the need for the earliest diagnosis of psychophysical problems of the child; 2) parents' active position as members of the teaching team; 3) providing theoretical and methodological training of teachers to work with special children; 4) the creation and implementation of a system of cooperation and mutual understanding of the family with the teachers of a special child; 5) establishment of close personal and professional contact of the assistant of the special child with the teachers of the school; 6) one of the main areas of work with the school community should be the formation of tolerance, the recognition of the characteristics of each individual, the education of mercy and humanism in the school environment.

The readiness of teachers, families and society to implement the education of children with special educational needs is the strategic objective of the socialization of each particular child and the country's democratic development.

Одержано 21.11.2018.

УДК 376.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-10

О.І. ПЕРЕВОРСЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

Т.П. ПРИХОДЬКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

І.М. КОБЗЄВА,

*завідувач Навчально-методичної лабораторії здоров'язберігаючих технологій
комунального вищого навчального закладу освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради*

ЕФЕКТИВНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто проблему ефективності корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Визначено, що ця проблема набула великого значення, бо саме ускладнені мовленнєві порушення залишаються однією з проблем психофізичного розвитку дітей дошкільного віку. Наголошено, що вирішенням проблеми стане впровадження студентами корекційно-розвивальної програми «Крок за кроком», спрямованої на формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями.

Студентами Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара під нашим керівництвом було проведено дослідження рівня сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями у три етапи. У дослідженні взяли участь 32 дитини старшого дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Їх було поділено дві групи (експериментальну та контрольну).

Результати дослідження дали змогу студентам зробити висновок, що спеціально організовані, систематизовані та регулярні корекційні заняття щодо формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями є доцільними, оскільки збільшилася кількість дітей з високим і середнім рівнем розвитку мовлення. Тобто є позитивні зміни у рівні сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Отримані результати свідчать про ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: діти дошкільного віку, ускладнені мовленнєві порушення, мовленнєва компетентність, корекційна робота.

В статье рассмотрена проблема эффективности коррекционной работы студентов с детьми дошкольного возраста с осложненными речевыми нарушениями. Определено, что данная проблема приобрела большое значение, так как именно осложненные речевые нарушения остаются одной из проблем психофизического развития детей дошкольного возраста. Отмечено, что решением проблемы станет внедрение студентами коррекционно-развивающей программы «Шаг за шагом», направленной на формирование речевой компетенции у детей дошкольного возраста с осложненными речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, речевая компетентность, осложненные речевые нарушения, коррекционная работа.

© О.І. Переворська, Т.П. Приходько, І.М. Кобзєва, 2019

Постановка проблеми. На сучасному етапі моніторинг оцінки показників здоров'я дитячого населення України засвідчує несприятливу тенденцію, а саме: підвищується частота вроджених і спадкових захворювань; зростає питома вага дітей, які народилися з травмами та патологією центральної нервової системи; спостерігається зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшується частота ускладнень вірусних і паразитарних захворювань (дифтерії, поліомієліту, туберкульозу тощо). Результат вищезгаданих явищ – збільшення загальної кількості дітей зі складною структурою дефекту, в тому числі ускладненими порушеннями мовленнєвого розвитку. Вади розвитку дітей все частіше носять множинний характер, торкаючись як фізичної, так і психічної сфери дитини. У рамках цього дослідження ми будемо розглядати категорію дітей дошкільного віку, які страждають на загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), ускладнений вторинною патологією – дизартрією [1]. Оскільки ускладнені мовленнєві порушення залишаються однією з проблем психофізичного розвитку дітей, саме тому дослідження ефективної корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями є актуальним на сучасному етапі спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблема відхилень у розвитку мовлення у дітей дошкільного віку має багато граней, які належать до різних наукових дисциплін: психології і нейропсихології (О. Безрукова, Л. Виготський, П. Гальперін, Ж. Глозман, В. Дудьєв, Н. Корсакова, О. Леонтьєв, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Г. Трошин, Є. Хомська, Ю. Філатова та ін.); логодидактики (Н. Базима, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, А. Савицький, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); таких інтегральних наук, як нейролінгвістика (Т. Ахутіна, О. Винарська, Т. Глезерман, Н. Пахомова та ін.), логопатологія (Г. Волкова, О. Корнев та ін.) [2; 3; 4; 7].

Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми. На цей час не вирішеною залишається проблема використання професійної термінології щодо визначення мовленнєвих вад, які мають досліджувані діти дошкільного віку, а саме: загальний недорозвиток мовлення, ускладнений дизартрією.

Формулювання цілей статті. Доцільним є теоретичне обґрунтування означеної проблеми та висвітлення результатів емпіричного дослідження ефективності корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку із ускладненими мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Своєчасне оволодіння мовленням – основа розвитку дитини дошкільного віку, запорука її повноцінного спілкування з навколишнім світом. Правильне, виразне мовлення дає дитині можливість максимально широко користуватися ним як засобом спілкування, що сприяє формуванню особистості дитини в цілому. Уся діяльність дитини безпосередньо пов'язана з мовленням, яке вже, починаючи з перших років життя, відповідно впливає на її діяльність, змінює її поведінку.

Мовлення – індивідуальний процес використання конкретної мови конкретною людиною за характерними для певної мови законами, правилами [5]. Мовленнєвий розвиток – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві.

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолінгвістів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Лурія, О. Леонтьєв, А. Маркова, О. Шахнарович та ін.) [5]. Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Водночас інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний з його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвитку її комунікативної діяльності.

Останнім часом спостерігається суттєве збільшення кількості дітей дошкільного віку в Україні, які мають порушення психофізичного, зокрема мовленнєвого розвитку (Н. Вісневська, В. Синьов, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.) [3; 7; 8].

Оскільки порушення мовлення являють собою розлад, відхилення від норми у процесі функціонування механізмів мовленнєвої діяльності, то під структурою мовленнєвого дефекту ми розуміємо множину мовленнєвих та немовленнєвих симптомів цього порушення мовлення та характер їх взаємозв'язку.

Проведений нами аналіз наукової літератури виявив розбіжності у поглядах науковців на природу і механізми ускладнених мовленнєвих порушень. Особливо виразно вони

проявляються у поглядах на проблему термінології та класифікації мовленнєвих порушень. Термін «ускладнені порушення мовлення» в дефектології з'явився не так давно, і в цей час, незважаючи на часте його вживання, серед фахівців у галузі вивчення дитячого мовлення немає єдиної усталеної думки щодо його змісту.

Санкт-Петербурзькою школою корекційної педагогіки вперше було запропоновано термін «сочетанные» (комплексні) порушення – порушення, які представлені кількома первинними порушеннями, кожне з яких, якщо його взяти окремо, визначило би характер і структуру аномального розвитку; усі складові елементи комплексного порушення перебувають у взаємозв'язку, взаємодії та мають негативний кумулятивний ефект.

Аналіз наукової вітчизняної літератури довів, що в Україні вживають синонімічний термін «ускладнені порушення мовлення», який вживається щодо структурно-семантичних порушень.

За Л. Волковою, С. Шаховською, ускладнені порушення – це порушення, за яких наявний розлад мовлення як цілісної функціональної системи і його провідних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного) [2].

Ускладнені порушення мовлення можуть бути як самостійною первинною формою мовленнєвої патології і розглядатися як основний логопедичний діагноз (загальний недорозвиток мовлення), так і супутньою патологією аномального розвитку дитини.

Система ефективної логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями подається як комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що обумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору, у якому центральне місце займає взаємодія логопеда та дитини в умовах корекційно-розвивального середовища за сприятливих умов організації диференційованого логопедичного впливу та компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), забезпечуючи формування якісних змін вікових новоутворень та позитивних відносин між дитиною та соціальним оточенням.

Корекція відхилень у мовленнєвому розвитку є одним з пріоритетних напрямів корекційної педагогіки (Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Т. Власова, Л. Виготський, І. Мамайчук, Л. Шипіцина, М. Bornstein, J. Kirby): чим раніше починається цілеспрямована робота з дитиною, що має особливості психофізичного розвитку, тим ефективнішими виявляються результати корекції відхилень у розвитку, а у деяких випадках – запобігання виникненню вторинних порушень [8].

Виходячи з концепції модернізації змісту спеціальної освіти, логічно виникає необхідність по-новому розглянути проблему ефективності корекції та оптимізації організації системи допомоги дітям дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. У зв'язку з цим особливою актуальності набуває вдосконалення існуючих і створення нових, на основі інноваційних технологій, ефективних засобів, методів і прийомів профілактики та корекції мовленнєвих порушень, що підвищують потенційні можливості гармонійного й цілісного розвитку особистості дитини.

Ефективна корекційна робота з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями проводилась студентами під нашим керівництвом у три етапи на базі Комунального закладу освіти «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 386 компенсуючого типу» Дніпровської міської ради (м. Дніпро, вул. Немировича-Данченка, 36а). У дослідженні взяли участь 32 дитини старшого дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями: 15 дітей – експериментальна група (ЕГ), 17 дітей – контрольна група (КГ).

На першому етапі дослідження студентами було проведено вивчення рівня сформованості мовленнєвої компетенції дітей обох груп за допомогою дібраних методик: методика «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку» Н. Мікляєвої; методика «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є. Зайцевої, В.К. Шептунової; методика «Визначення словникового запасу» І. Архіпової; методика «Володіння зв'язним мовленням» С. Максименко. Згідно з отриманими результатами студенти оформили мовленнєву картку на кожну дитину та спланували подальшу корекційну роботу з дітьми ЕГ.

При обстеженні студентами дітей за допомогою методики «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку» Н. Мікляєвої в обох групах спостерігався високий, середній та низький рівень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями (табл. 1).

Таблиця 1

Результати відсоткового співвідношення рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень мовленнєвого розвитку	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	26,64	29,5
Низький	73,36	70,05

Під час проведення методики «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є. Зайцевої, В. Шептунової за шкалою у групах студентами виявлені відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів сформованості фонематичних компонентів мовлення дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження (табл. 2).

Таблиця 2

Результати відсоткового співвідношення рівня сформованості фонематичних компонентів мовлення дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень сформованості фонематичних компонентів мовлення	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	19,97	23,6
Низький	80,03	76,4

За допомогою методики «Визначення словникового запасу» І. Архіпової за шкалою у групах студентами виявлені відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів сформованості словника у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження (табл. 3).

Таблиця 3

Результати відсоткового співвідношення рівня сформованості словника у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень сформованості словника	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	39,96	41
Низький	60,04	59,0

Провівши методику обстеження «Володіння зв'язним мовленням» С. Максименко за шкалою у групах, студенти виявили відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження (табл. 4).

Таблиця 4

Результати відсоткового співвідношення рівня сформованості зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень сформованості зв'язного мовлення	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	26,64	23,6
Низький	73,36	76,4

Таким чином, здійснивши перший етап дослідження, студенти підтвердили проведені науковцями дослідження про те, що у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнє-

вими порушеннями страждають усі складові мовленнєвої компетенції: фонематична, лексико-граматична сторони мовлення, зв'язне мовлення.

Такі обставини зумовили необхідність розробки студентами під нашим керівництвом корекційно-розвивальної програми «Крок за кроком» та впровадження корекційних занять, що складають основний зміст корекційно-розвивальної роботи щодо формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями.

На другому етапі дослідження тільки в експериментальній групі студентами проводилась корекційна робота, яка здійснювалася за корекційно-розвивальною програмою «Крок за кроком». Корекційні заняття проводились за такою схемою: логопедичний масаж; пасивна й активна гімнастика артикуляційного апарату; розвиток дрібної моторики рук; вправи на розвиток слухової уваги та фонематичного слуху; відпрацювання звуковимови; робота над зв'язним мовленням та лексико-граматичними категоріями.

Заняття проводились не рідше двох разів на тиждень, а також щодня вдома з батьками. Батьки систематично перевіряли виконання дитиною домашніх корекційних завдань. Відповідно, для батьків студентами було проведено навчання сучасних інтерактивних прийомів і методів роботи з дітьми, які допомогли переконати їх в очевидності подальших успішних результатів.

Основною метою другого етапу дослідження було: корекція мовленнєвих порушень; створення умов для формування навичок вільної комунікації у старших дошкільників; виховання та всебічний гармонійний розвиток старших дошкільників, які мають ускладнені мовленнєві порушення.

Діти контрольної групи продовжили навчання за звичайною програмою.

Після закінчення формувального етапу дослідження студенти провели перевірку ефективності визначених та запроваджених напрямів корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями за допомогою використаних на констатувальному етапі дослідження діагностичних методик.

Для наочності результати обстеження за методиками на констатувальному та контрольному етапах дослідження у групах дітей наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Порівняльні показники рівнів сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями на констатувальному та контрольному етапах дослідження за методиками, %

		Кількість досліджуваних, %											
Етап дослідження	Група	Методика №1			Методика №2			Методика №3		Методика №4			
		високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Перший	ЕГ	0	26,64	73,36	0	19,97	80,03	0	39,96	60,04	0	26,64	73,36
Третій	ЕГ	13,4	39,96	46,64	0	33,4	66,6	6,7	53,3	40	6,7	39,96	53,34
Динаміка	ЕГ	+13,4	+13,32	-26,472	0	+13,43	-13,43	+6,7	+13,4	-20,04	+6,7	+13,32	-20,02
Перший	КГ	0	29,5	70,5	0	23,6	76,4	0	41	59	0	23,6	76,4
Третій	КГ	5,88	35,32	58,8	0	29,5	70,5	0	52,92	47,08	0	29,5	70,5
Динаміка	КГ	+5,88	+5,88	-11,7	0	+5,88	-5,88	0	+11,7	-11,7	0	+5,88	-5,88

Отже, повторне діагностування дошкільників на контрольному етапі дослідження свідчить про те, що завдяки проведеній студентами корекційної роботи в експериментальній групі за корекційно-розвивальною програмою «Крок за кроком» підвищився рівень сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Результати обробки даних контрольної групи свідчать, що у дошкільників відбулись лише незначні зміни у рівні сформованості їхньої мовленнєвої компетенції.

Висновки. Проведене студентами – майбутніми фахівцями зі спеціальної освіти під нашим керівництвом дослідження дало змогу здійснити теоретичний аналіз проблеми та опрацювати результати корекційної роботи. Тобто спеціально організовані, систематизовані та регулярні корекційні заняття щодо формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями є доцільними, оскільки збільшилася кількість дітей з високим і середнім рівнем розвитку мовлення. Ми можемо констатувати позитивні зміни в рівні сформованості мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. Отримані результати свідчать про ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями.

Перспектива подальшого дослідження обраної проблематики полягає у вивченні можливого впровадження міждисциплінарного корекційного підходу, адже цей аспект є одним із складових підготовки дитини дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями до подальшого шкільного навчання.

Список використаної літератури

1. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення / Н.С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. ІХХ., Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2012. – С. 327–349.
2. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под. ред. Л.С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
3. Логопедія. Підручник / за ред. М.К. Шеремет. – К. : Слово, 2010. – 376 с.
4. Миронова С.А. Розвиток мови дошкільників на логопедичних заняттях / С. А. Миронова. – К. : Мова, 2003. – С. 237 – 238.
5. Переворська О.І. Проблема розвитку студентами комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ / О.І. Переворська, І.М. Кобзева // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – Дніпро, 2017.
6. Соболевич Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: учеб.-метод. пособие / Е.Ф. Соболевич. – К. : Ин-т систем. исслед. образования, АПН Украины. Ин-т дефектологии, 1995. – 203 с.
7. Тарасун В.В. Логодидактика : навч. посіб. / В.В. Тарасун. – К. : Слово, 2011. – 392 с.
8. Шеремет М.К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навч.-метод. посіб. / М.К. Шеремет, О.В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 192 с.

References

1. Havrilova, N.S. (2012). *Klasifikatsiia porushen movlennia* [Classifications of speech violations]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universitetu imeni Ivana Ohienka* [Collection of scientific works of Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Oghienko]. Kamianets-Podilskyi, Medobory Publ., issue ІХХ, pp. 327-349 (In Ukrainian).
2. Volkova, L.S., Lalaeva, R.I., Mastiukova, E.M. & eds. In L.S. Volkova (Ed.). (1989). *Lohopediia* [Speech therapy]. Moskva, Prosveshchenie Publ., 528 p. (In Russian).
3. In M.K. Sheremet (Ed.). (2010). *Lohopediia* [Speech therapy]. Kyiv, Slovo Publ., 376 p. (In Ukrainian).
4. Mironova, S.A. (2003). *Rozvytok movy doshkilnykiv na lohopedychnykh zaniattiakh* [Development of the language of preschoolers in logopedic classes]. Kyiv, Mova Publ., pp. 237-238 (In Ukrainian).

5. Perevorska, O.I. & Kobzieva, I.M. (2017). *Problema rozvytku studentamy komunikatyvnoho potentsialu ditei doshkilnoho viku iz ZNM* [The problem of students' development of communicative potential of children of preschool age with ZNM]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and psychology]. Dnipro. (In Ukrainian).
6. Sobotovich, E.F. (1995). *Narusheniia rechevoho razvitiia u detei i puti ikh korrektsii* [Violations of speech development in children and ways of their correction]. Kyiv, Institut sistemnoho issledovaniia obrazovaniia Publ., APN Ukrainy Institut defektolohii Publ., 203 p. (In Russian).
7. Tarasun, V.V. (2011). *Lohodydaktyka* [Logodidactics]. Kyiv, Slovo Publ., 392 p. (In Ukrainian).
8. Sheremet, M.K. & Boriak, O.V. (2013). *Korektsiia prosodychnoi storony movlennia u ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzarthriieiu* [Correction of prosocial side of speech in children of preschool age with dysarthria]. Sumy, Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka Publ., 192 p. (In Ukrainian).

EFFECTIVENESS OF STUDENTS' CORRECTIVE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH COMPLICATED SPEECH DISORDERS

Perevorska Olena, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Special Education in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: dvaberehy@gmail.com;

Pryhodko Tetyana, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Special Education at Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: prykhodko-t@i.ua;

Kobzieva Iryna, The head of the Learning and Teaching Laboratory of Health-Saving Technologies of CIHE "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk Oblast Council, Dnipro (Ukraine), E-mail: dvaberehy@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-10

Key words: *preschool children, complicated speech disorders, speech competency, correctional work.*

The paper deals with the problem of effectiveness of students' corrective work with preschool children with complicated speech disorders. It is determined that this problem has become remarkably important, since the most complicated speech disorders remain one of the problems of psychophysical development of preschool age children. It is stated that the solution of the problem will be the introduction by students of the correction and development program named "Step by Step", aimed at forming the speech competence in preschool children with complicated speech disorders.

Students of the Dnipro National University named after Oles Gonchar under our leadership conducted a study of the level of speech competence formation in preschool children with complicated speech disorders in three stages. The study involved 32 children of older preschool age with complicated speech disorders divided into two groups (the experimental and control ones).

The results of the study enabled the students to conclude that specially organized, systematic and regular correctional exercises on the speech competence formation in preschool children with complicated speech disorders are beneficial, as the number of children with high and moderate levels of speech development has increased. It means that there are positive changes in the level of speech competence formation in preschool children with complicated speech disorders. The obtained results testify to the effectiveness of correctional work of students with preschool children with complicated speech disorders.

Одержано 15.12.2018.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 81'28:378.1

DOI 10.32342/2522-4115-2019-1-17-11

Е.Е. БЕРЕСТИНЬ,

кандидат исторических наук,

доцент, доцент кафедры английской филологии и перевода

Университета имени Альфреда Нобеля (г. Днепро)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данном исследовании предлагается разработка занятия по немецкому языку с включением лингвострановедческого материала. Автор выдвигает тезис о том, что иностранный язык нельзя изучать, не включая в урок лингвострановедческий материал, поскольку язык всегда отражает исторические, культурные и общественные явления, которые происходят в социуме. Учебный материал, по мнению автора статьи, должен быть подобран так, чтобы учащийся как можно больше узнал о стране, её традициях и обычаях. В рамках научного исследования был проведен анализ отечественных и зарубежных учебных пособий, посвященных лингвострановедению немецкоязычных стран. Сделан вывод о том, что в отечественной и зарубежной методологии существует ограниченное количество учебников по данной тематике. Это обусловлено тем, что в немецкой традиции принято включать этот аспект в учебники, а в отечественной традиции лингвострановедение изучается только в вузах.

Успешному усвоению подобной информации способствует работа с картой, где представлены основные достопримечательности, а также известные личности и марки Германии. Особого внимания заслуживают задания к учебному фильму страноведческой тематики. Автором разработаны упражнения с учетом внутренней дифференциации в группе: преподаватель предлагает как легкие, так и сложные задания для студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Усвоение материала осуществляется за счет разных видов работ: это составление диалогов, подготовка и проведение интервью, выполнение тестовых заданий и на сопоставление, поисковая работа на компьютере, работа с текстом и подбор ассоциативного ряда.

Автор подчеркивает, что преподаватель на уроке выполняет консультативную и направляющую функции, приучая студентов к самостоятельной работе. Это является эффективным только на уровне А2+ или Б1. Выработка данного навыка на уроке готовит студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лингвострановедение, Германия, студент, учитель, задание, диалог, фильм, карта, достопримечательность, материал, презентация, занятие.

У цьому дослідженні запропоновано розробку заняття з німецької мови з включенням лінгвокраїнознавчого матеріалу. Автор висуває тезу про те, що іноземну мову не можна вивчати, не застосовуючи на занятті лінгвокраїнознавчий матеріал, оскільки мова завжди відображає історичні, культурні, та суспільні явища, які відбуваються в соціумі. Навчальний матеріал, на думку автора статті, має бути дібрано так, щоб учні якомога більше дізналися про країну, її традиції та звичаї. У межах наукового дослідження було проведено аналіз вітчизняних і зарубіжних навчальних посібників, присвячених лінгвокраїнознавству німецькомовних країн. Зроблено висновки про те, що у вітчизняній та зарубіжній методології існує обмежена кількість підручників, присвячених цій тематиці. Це обумовлено тим, що в німецькій традиції прийнято включати цей аспект у підручники, а у вітчизняній традиції лінгвокраїнознавство викладається лише у ВНЗ.

Успішному засвоєнню такої інформації сприяє робота з мапою, де наведено основні пам'ятки, а також відомі особистості та марки Німеччини. Особливої уваги заслуговують завдання до навчального фільму з країнознавчої тематики. Автором розроблено вправи з урахуванням внутрішньої диференціації у групі: вчитель пропонує як легкі, так і складні завдання для студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою. Засвоєння матеріалу здійснюється за рахунок різних видів робіт: це

складання діалогів, підготовка та проведення інтерв'ю, виконання тестових завдань та завдань на зіставлення, пошукова робота на комп'ютері, робота з текстом та добір асоціативного ряду.

Автор підкреслює, що вчитель на занятті виконує консультативну та пряму функції, привчаючи студентів до самостійної роботи. Це є ефективним тільки на рівні А2+ або Б1. Формування цієї навички готує студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: лінгвокраїнознавство, Німеччина, студент, вчитель, завдання, діалог, фільм, мапа, пам'ятка, матеріал, презентація, заняття.

Постановка проблемы в общем виде. Лингвострановедение является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Язык нельзя изучать в отрыве от знания особенностей культуры, истории, географии, традиций, предпочтений в еде, одежде и поведении его носителя. Национальный язык, развиваясь вместе с народом, впитал в себя все результаты его культурологической, политической и экономической деятельности. Поскольку в жизни отдельно взятого народа постоянно происходят изменения, это непосредственно отражается и на языке. Поэтому очень важным является включение элементов лингвострановедческого материала в процесс обучения иностранному языку.

Каждое занятие по иностранному языку является одновременно и занятием по страноведению. Под страноведением понимают главным образом передачу культурных и социальных знаний о стране и людях, язык которых изучают. С одной стороны, тексты и упражнения должны пробуждать интерес к страноведческой информации. С другой стороны, передача информации по страноведению должна служить изучению языка. На занятии по иностранному языку интерес учащихся к стране, людям, традициям должен быть пробужден и удовлетворен. При выборе страноведческого материала большое значение имеют потребности и интерес учащихся, а также уровень владения языком.

Анализ последних исследований и публикаций. Н.Д. Гальскова утверждает, что тематический и страноведческий компоненты содержания обучения призваны: показывать учащимся плюрализм культур и важность умения ориентироваться в поликультурном и многоязычном пространстве; создавать предпосылки для успешной межкультурной коммуникации, знакомя учащихся с условиями жизни и культурными традициями других народов; способствовать осознанию учащимися ценностей демократии; обращать внимание учащихся на глобальную ответственность человечества за будущее. Автор высказывает мнение, что при отборе тематики и страноведческой информации наиболее значимыми являются темы и проблемы повседневной жизни, имеющие общественное значение и актуальные для детей, подростков и молодежи, а также актуальные для всего человечества [1, с. 3].

Учебное пособие авторов Д.А. Евгененко, Б.В. Кучинского, О.М. Билоуса, Н.Р. Воронковой является, на наш взгляд, наиболее удачным в отечественной историографии, оно имеет профессионально ориентированный характер, кроме лекционного материала, содержит также практические задания. Авторы подробно осветили такие темы, как история и культура Германии, её государственный строй и общественная жизнь, нобелевские лауреаты немецкого происхождения, образование и наука в Германии. Исследователи уделили должное внимание также Австрии, Швейцарии, Люксембургу и Лихтенштейну. Довольно подробно освещены такие аспекты, как политические партии Австрии, известные швейцарцы, промышленность и сельское хозяйство Люксембурга, история княжества Люксембург. Данное издание является классическим и прекрасно подходит для изучения лингвострановедения в вузе. К недостаткам можно отнести тот факт, что учебное пособие не адаптировано к молодым читателям и подчас сложно для восприятия [2].

Среди отечественных учебников, посвященных лингвострановедению, необходимо отметить автора Н.А. Коляду [3]. Его учебник посвящен только Германии и не охватывает Австрию и Швейцарию, как это принято в европейской традиции. Таким образом, он является неполным и узко специализированным. Однако к достоинствам учебника можно отнести то, что автор весьма подробно остановился на социальной и культурной жизни Германии, затронув такие темы, как музыка, театр, изобразительное искусство. Кроме того, Н. А. Коляда остановился на характеристике праздников и традиций немецкого народа, а также посвятил отдельную главу месту Германии в мире [3, с. 305].

Нам хотелось бы отметить немецкоязычный учебник *Generation E* [4], концепция которого заключается в преподавании страноведения немецкоязычных стран в европейском контексте. Предлагаемые темы разнообразны по своему содержанию и охватывают страноведение Германии, Австрии и Швейцарии, обеспечивая при этом межкультурную коммуникацию. Среди тем, предлагаемых авторами, необходимо отметить следующие: Европа, история, география культура и тенденции ее развития. Такая структура и автономные тематические блоки делают возможным построить занятие с креативной точки зрения, не придерживаясь обязательной хронологии. Хотелось бы также отметить, что *Generation E* идеально подходит учащимся в возрасте от 16 лет, которые владеют немецким языком на уровне A2/B1.

Выделение нерешённых ранее частей общей проблемы. К сожалению, в отечественной и зарубежной историографии существует не так уж много учебников по лингвострановедению. Причины этого разные. В отечественной методике лингвострановедение является узко специализированной дисциплиной, изучаемой в высшем учебном заведении только студентами-филологами. Его элементы не включены в тематику школьных учебников. В немецкой методической традиции, наоборот, принято вводить страноведческий материал в изучение немецкого языка на всех этапах для всех возрастных групп в любых учебниках. Поэтому специальные учебники по этой дисциплине как бы «не требуются».

Формулировка целей статьи. Цель нашей статьи – методическая разработка занятия по немецкому языку с включением лингвострановедческого материала, предназначенная для преподавателей вузов, которые преподают немецкий язык на уровне A2-B1.

Изложение основного материала исследования. В качестве наглядного пособия необходимо подготовить карту Германии, где будут представлены основные архитектурные достопримечательности, крупнейшие фирмы (VW, Mercedes Benz, Nivea), выдающиеся личности (композиторы, писатели, ученые) Германии. Такую карту можно найти в специальном приложении Landeskunde kompakt Deutschland к журналу „vitamin de“ за 2010 год [5, с. 10–11] или изготовить самостоятельно. Первое задание заключается в следующем: учащиеся разбиваются на пары и получают карточку с надписью Sehenswürdigkeiten или Architektur, или bekannte Personen, или deutsche Marke. Они подходят к карте и собирают как можно больше информации по заданной теме. Затем осуществляется презентация полученных знаний в форме пленума.

Второе задание: учащиеся подходят к компьютеру и ищут в интернете более детальную информацию о тех объектах, которые они нашли на карте. Это задание необходимо ограничить во времени. Например, выделить 10 минут. Необходимо обратить внимание на то, чтобы учащиеся нашли и обработали информацию на немецком, а не на родном языке. Это позволит им «погрузиться» в тему и подобрать необходимую лексику для дальнейшей беседы. Разрешается делать записи.

По окончании поисковой работы учащихся нужно поделить на пары для спонтанного диалога, комбинируя так, чтобы получились совершенно противоположные пары. Например: Клавдия Шиффер и Карл Маркс. Перед учащимися ставится задача: узнать в ходе диалога как можно больше интересной информации о собеседнике. Слабым студентам можно помочь и предоставить заготовки в виде плана интервью: Sie müssen folgende Informationen erfahren:

- Wie heißt der Partner;
- Wo und wann ist er / sie geboren;
- Was hat er / sie gemacht oder entdeckt;
- Wofür ist er / sie bekannt.

Следующий вид работы. Выбирается человек, который собрал информацию об известной личности, но её имя не называется. Остальные учащиеся задают ему вопросы, требующие ответа «да» или «нет», пытаясь угадать имя личности. Например такие: Bist du eine Frau? Bist du Komponist? Hast du ein Schloss gebaut? Подобные задания можно выполнять относительно архитектурных памятников и известных немецких марок. Если обсуждается тема архитектуры, то двум участникам диалога можно дать такие роли: директор замка (и не называть его название) или гид по собору (тоже без названия). Ребята должны задавать подобные вопросы: Liegt das Schloss im Wald? Ist es alt? Wird es von vielen Touristen besucht?

Liegt das Schloss in Süddeutschland? и др. Если студенты уже отгадали название замка, и это Neuschwanstein, то можно предложить учащимся работу с видео.

Рекомендуем показывать фильм два раза. Перед первым просмотром учащиеся получают задание назвать виды спорта, которыми можно заниматься на территории замка. Второе задание – на сопоставление: что увидели в фильме.

Man sieht ...

1. ... Arbeiter im Wald.
2. ... einen Bauer mit Tieren.
3. ... einen Fluglehrer bei seiner Arbeit.
4. ... eine Kellnerin mit Bier.
5. ... König Ludwig II.
6. ... Leute auf Pferden.
7. ... Leute in einem Gasthaus.
8. ... einen Mann mit einem Gleitschirm.
9. ... Radfahrer im Wald.
10. ... einen Reiseleiter im Museum.
11. ... Touristen aus Asien.
12. ... Touristen in einem Bus.

Студенты должны поставить крестик, что из перечисленного выше было в фильме. Таким образом, проверяется общее понимание содержания фильма без детального разбора.

Перед вторым просмотром перед студентами ставятся более конкретные задания, чтобы проверить, насколько они могут концентрироваться на отдельных деталях. К примеру, такие:

1. Was sehen Sie? Es sind mehrere Antworten richtig.

a) Das Schloss Neuschwanstein hat ...
mehrere kleine und große Türme.
einen großen Schlosspark.
mehr als drei Etagen.
ein rotes Dach.

b) In der Nähe des Schlosses gibt es ...
einige kleine Seen.
einen großen Fluss.
Berge mit Wald.
eine Autobahn.

c) Die asiatischen Touristen ...
essen etwas im Gasthaus.
trinken ein Bier.
machen viele Fotos.
stehen auf einer Brücke.

2. Was hören Sie? Es ist jeweils eine Antwort richtig.

a) König Ludwig hatte einen Traum: Er wollte ...
fliegen.
nach Asien reisen.
fotografieren.

Fahrradtouren machen.
b) Die Ausbildung eines Flugschülers dauert ...
zwei Stunden. zwei Tage.
zwei Wochen.
zwei Monate.

c) Es gibt noch ein anderes Schloss in der Nähe: Schloss Hohenschwangau. Dort

ist König Ludwig mit einem Flugzeug geflogen.

hat König Ludwig im Sommer Urlaub gemacht.

ist König Ludwig aufgewachsen.

hat König Ludwig geheiratet.

Эти задания направлены на максимальную концентрацию внимания учащихся на то, что они видят и слышат. И требуют, конечно, быстрой реакции. Таким образом, первый просмотр фильма направлен на ознакомление с общей канвой сюжета. Второй просмотр имеет цель – выделить наиболее важные детали из общего содержания. Перед первым просмотром ученики получают относительно «легкие» задания, ответы на которые лежат на поверхности. Поэтому назвать правильный ответ можно попросить «слабого» студента. Он наверняка с ним справится. Второй комплекс заданий намного сложнее и требует от студентов определенных навыков восприятия на слух немецкой речи. Поэтому с этим заданием на 100% справятся «сильные» студенты. Следовательно, во время просмотра осуществляется внутренняя дифференциация: учитель предлагает как легкие, так и сложные задания для студентов с разным уровнем владения иностранным языком.

После просмотра фильма студенты получают следующее задание: подготовить радиопередачу о замке Neuschwanstein. Те, кому выпала роль журналиста, готовят вопросы. Они могут быть следующего характера:

- Wer hat das Schloss gebaut?
- Welche Freizeitaktivitäten sind dort möglich? Wie viele Etagen hat das Schloss?
- Wo kann man in der Nähe übernachten?
- Wann ist das Schloss am häufigsten besucht?

На эту работу учащиеся получают время 7 минут. Другие, которые готовятся к ответам, получают дополнительную информацию о короле Людвиге в виде текста, с которым они должны ознакомиться самостоятельно. После этого осуществляется интервью.

Кроме того, для наиболее одаренных слушателей можно предложить написать Deutschland-Elfchen (всего 11 слов) и собрать ассоциации на тему «Германия»:

1. Zeile: 1 Wort
2. Zeile: 2 Wörter
3. Zeile 3 Wörter
4. Zeile 4 Wörter
5. Zeile 1 Wort.

Следующее задание: Deutschland buchstäblich: на каждую букву – одно слово.

D _____
E Euro _____
U _____
T Thüringen _____
S Saarland _____
C _____
H _____
L Lebkuchen _____
A _____
N Neuschwanstein _____
D Donau _____.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разведок. Предложенные нами интерактивные задания имеют цель – научить учащихся «добывать» самостоятельно информацию на заданную тему, используя при этом разные источники, такие как карта, интернет, собеседник, текст. Полученная информация закрепляется на практике, то есть включается в речь: в диалоге, интервью, составлении Elfchen, выполнении заданий к фильму. Преподаватель в этой ситуации выполняет консультативную и направляющую функции. Такие элементы «самостоятельности» на занятии придают студентам уверенности и создают имитацию выполнения реальных задач. Подобный подход готовит студентов к будущей профессиональной жизни и формирует необходимые навыки принятия самостоятельных решений. Можно интересно представить результаты поисковой работы и расположить их в конце урока либо на магнитной доске, либо на веревке с помощью прищепок, чтобы учащиеся могли подвести итог своей деятельности и ознакомиться с результатами деятельности своих однокурсников. Главным преимуществом данной методической разработки является то, что студенты имеют возможность «попробовать» разные виды работ: парная (диалог), индивидуальная (за компьютером, выполнение заданий к фильму),

пленум (презентация поисковой работы) и определить для себя, какой вид является для них наиболее продуктивным, где лучше результат. К перспективам развития данной проблематики относится методическая разработка с включением в ход занятия созданных студентами презентаций на страноведческую тему.

Список использованной литературы

1. Гальскова Н.Д. Немецкий язык для образовательных школ с углублённым изучением немецкого языка 2–11 классы / Н. Д. Гальскова. – М.: ДРОФА, 2018. – 159 с.
2. Євгененко Д.А. «Лінгвокраїнознавство» німецькомовних країн: Посібник для студентів вищих закладів освіти та середніх навчальних закладів з поглибленим вивченням німецької мови / Д.А. Євгененко, Б.В. Кубинський, О.М. Білоус, Н.Р. Воронкова. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 416 с.
3. Коляда Н.А. Страноведение. Германия / Н.А. Коляда. – Ростов на Дону: Феникс, 2002. – 320 с.
4. Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext. – Genua, 2005. – 237 p.
5. Vitamin de. Sprachlernzeitschrift für junge Deutschlerner. Sonderausgabe: Hueber Verlag, 2010. – 18 p.

References

1. Galskova N.D. (2018) *Nemetskiy yazyk dlya obrazovatelnykh shkol s uglublyonnym izucheniyem nemetskogo yazyka* [German for educational schools with the deep study of German 2–11 classes]. Moscow, DROFA Publ., 159 p.
2. Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext [German speaking linguistic and cultural studies in European context] (2005), Genua, 237 p.
3. Kolyada N.A. (2002) *Stranovedeniye. Germaniya* [Linguistic and cultural studies. Germany]. Rostov na Donu, Feniks Publ., 320 p.
4. Vitamin de (2010). *Sprachlernzeitschrift für junge Deutschlerner* [Language teaching magazine for young people studying German]. Sonderausgabe: Hueber Verlag. 18 p.
5. Yewgenenko D.A., Kubunskiy B.V., Bilous O.M., Voronkova N.R. (2008) „*Lingvokrayinoznavstvo“ nimezkomovnykh krayin: Posibnyk dlya studentiv vyshchyykh zakladiv osvity ta serednih navchalnykh zakladiv z poglyblyenym vyvchenniam nimetskoyi movy* [„Linguistic and cultural studies“ of German speaking countries], Vinnytsya, Nova knyga Publ., 416 p.

LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES IN CLASSES OF GERMAN

Olena Beresten, PhD in History, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: helena_beresten@i.ua
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-11

Key words: linguistic and cultural studies, Germany, student, teacher, task, dialogue, film, map, sight, material, presentation, occupation.

Linguistic and cultural studies are an integral part of learning a foreign language. Language cannot be studied without learning culture, history, geography, traditions, people's preferences in food, clothing and their behaviour. Each lesson in a foreign language is a lesson in country studies as well.

The article presents the methodological development of German language classes including cultural material. The first task includes students splitting into pairs and receiving cards naming either attractions or architectural objects, or famous personalities, or a German brand. They come to the map and get as much necessary information as possible. Then they present the acquired knowledge in the form of a plenary session.

The second task requires the students to use a computer in search for more detailed information about the life and work of prominent people of German origin. At the end of their search work, we split students into pairs for an unprepared dialogue. The idea is to get absolutely random pairs. So, the task is to get as much interesting information from the partner in the conversation as possible. Then the person,

gathering the information about a famous person, without naming him or her, is chosen. The rest of the students pose him questions requiring an answer “yes” or “no,” and try to guess the name of the person.

The interactive tasks offered have an aim of teaching the students to “extract” information on a given topic independently, using various sources such as a map, the Internet, an interlocutor.

The information obtained is reinforced in practice, i.e. it is included in speech in the form of dialogues, interviews, questions. The teacher performs an advisory and guiding function in the performance of these tasks. Such elements of “independence” raise students’ confidence and create an imitation of fulfilling real tasks. This approach prepares students for their future professional life and forms the necessary skills for making independent decisions. It is possible to present the results of the search work in an interesting way and at the end of the lesson place them either on a magnetic board or on a rope with the help of clothespins so that students can summarize their activities. The development perspective of this approach is the methodological inclusion of presentations on cross-cultural topics made by students in the course of the lesson.

Одержано 3.01.2019.

УДК 37.046.16:577.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-12

Т.В. БІРЮКОВА,

*кандидат технічних наук, доцент,
асистент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики,
Вищого державного навчального закладу України
«Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

Д.І. ОСТАФІЙЧУК,

*асистент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики,
Вищого державного навчального закладу України
«Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці)*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІСТОРИЗМУ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ

Статтю присвячено використанню елементів історизму на заняттях з медичної та біологічної фізики. Розкрито можливість підвищення зацікавленості та мотивації студентів, розвиток уявлень про становлення науки шляхом аналізу експериментів, моделей. Використання елементів історії показує студентам, що знання про навколишній світ, закони його існування та принципи побудови безперервно розвиваються, поглиблюються, вдосконалюються і неможливе формування сучасного фахівця в будь-якій сфері діяльності без знань щодо розвитку науки, завдань, які стоять перед сучасною наукою. Звертаючись до історичних фактів, можна на прикладі біографій відомих вчених показати, що вони були прогресивної думки щодо застосування наукових досягнень на користь людству. Використання історичного матеріалу на заняттях з медичної та біологічної фізики сприяє формуванню у студентів логічного мислення, світогляду, розвитку пам'яті, вихованню патріотизму, активної громадянської позиції, підвищенню інтересу до предмету, а як результат – підвищення мотивації до навчання, формування наукового світосприйняття, моральних якостей майбутнього лікаря, створення бази для становлення особистості. Вводячи студентів у світ відомих вчених, викладач сприяє формуванню активної життєвої позиції молоді, вмінню ставити цілі та досягати їх, використовувати свої надбання на користь людству. Використання історичних відомостей на заняттях сприяє розвитку мислення студентів. Показуючи на заняттях еволюцію фізики, викладач відкриває роль практики як джерела знань і критерію істини, а більш глибоке осмислення законів природи означає осмисленість світу. Тим самим історія фізики дозволяє відкрити студентам загальні закономірності і принципи наукового пізнання. Наведено приклад практичного заняття з теми «Фізичні основи ядерної медицини. (Визначення радіоактивного фону, активності препарату. Радіоактивність. Дозиметрія іонізуючого випромінювання)».

Ключові слова: студенти, біологічна фізика, елементи історизму, підвищення мотивації, патріотизм, наукове пізнання, особистість.

Статья посвящена использованию элементов историзма на занятиях по медицинской и биологической физике. Раскрыты возможности повышения заинтересованности и мотивации студентов; развитие представлений о становлении науки путем анализа экспериментов, моделей. Использование элементов истории показывает студентам, что знания об окружающем мире, законы его существования и принципы построения непрерывно развиваются, углубляются, совершенствуются и невозможно формирование современного специалиста в любой сфере деятельности без знаний развития науки, задач, стоящих перед современной наукой. Обращаясь к историческим фактам, можно на примере биографий известных ученых показать, что их прогрессивные мысли были направле-

ны на применение научных достижений на пользу человечеству. Использование исторического материала на занятиях по медицинской и биологической физике способствует формированию у студентов логического мышления, мировоззрения, развитию памяти, воспитанию патриотизма, активной гражданской позиции, повышению интереса студентов к предмету, а как результат – повышение мотивации к обучению; формирование научного мировосприятия, нравственных качеств будущего врача; создание базы для становления личности. Вводя студентов в мир известных ученых, преподаватель способствует формированию активной жизненной позиции молодежи, развитию умения ставить цели и достигать их, использовать свои достижения на пользу человечеству. Использование исторических сведений на занятиях способствует развитию мышления студентов. Показывая на занятиях эволюцию физики, преподаватель открывает роль практики как источника знаний и критерия истины, а более глубокое осмысление законов природы означает осмысленность мира. Тем самым история физики позволяет открыть студентам общие закономерности и принципы научного познания. Приведен пример практического занятия по теме «Физические основы ядерной медицины. (Определение радиоактивного фона, активности препарата. Радиоактивность. Дозиметрия ионизирующего излучения)».

Ключевые слова: студенты, биологическая физика, элементы историзма, повышение мотивации, патриотизм, научное познание, личность.

Постановка проблеми. При навчанні студентів у медичному виші вивчення біофізики стає основою для вивчення на старших курсах предметів медичної спеціалізації, тому що в цей період розкривається взаємозв'язок між предметами, що вивчаються; закладаються базові знання для засвоєння принципів роботи сучасної медичної апаратури, медичних технологій, без яких не можна уявити всебічно розвиненого, конкурентоспроможного на ринку праці фахівця в сучасних жорстких умовах відбору спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання елементів історизму на практичних заняттях, лекціях дозволяє:

- висвітлити особливості формування біологічної фізики як науки, що зародилась дуже давно на перетині фізики, біології, хімії;
- показати роль біофізичної науки в історії вивчення законів життєдіяльності живих організмів;
- показати студентам міжпредметні зв'язки фізики, хімії, біології.

Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми. Студенти-медики при вивченні медичної та біологічної фізики мають різний базовий рівень знань з фізики, який вони отримали в середній школі, тому для підвищення рівня мотивації вивчення біологічної фізики, демонстрації зв'язків між фізикою та хімією, біологією, анатомією, формування всебічно розвиненої особистості доцільно використовувати елементи історизму на практичних заняттях та лекціях.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення основних напрямків використання історичних матеріалів під час проведення занять з медичної та біологічної фізики зі студентами-медиками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізика як наука вивчає явища, що лежать в основі існування всього живого, властивості матерії, форми її руху. Біологічна фізика вивчає явища, які лежать в основі функціонування живих організмів (наприклад, біоструми, рух крові по судинах, біолюмінесценцію), фізичні властивості живих організмів (наприклад, поверхневий натяг, теплоємність, електропровідність). Набуття знань з властивостей й функціонування живих організмів з точки зору біологічної фізики є необхідною базою для застосування їх у діагностиці та терапії майбутніми лікарями. Студентам-медикам необхідно мати певний запас знань для своєї успішної подальшої професійної діяльності.

Для підвищення зацікавленості, мотивації вивчення основних законів фізики на заняттях викладачеві доцільно використовувати розповіді не тільки про розвиток фізичних ідей, а й про причини, які спонукали вчених прийняти ту чи іншу ідею, механізм наукового пошуку [1, с. 6]. Таким прикладом може бути практичне заняття з теми «Фізичні основи ядерної медицини. (Визначення радіоактивного фону, активності препарату. Радіоактивність. Дозиметрія іонізуючого випромінювання)». Під час вивчення цієї теми студентам-медикам доцільно дізнатись про дослідження подружжя Кюрі з вивчення радіоактивності, які стали одними

із передвісників становлення й розвитку медичної радіології. На занятті при вивченні цієї теми студентам розкривається еволюція досліджень з явища радіоактивності, обґрунтовуються нові для них відомості з досліджень не тільки Кюрі, а й Рентгена, Анрі Беккереля, Івана Пулюя [2, с. 128]. Розвиток радіології починається з відкриття В. Рентгеном Х-променів у 1895 р., які пізніше стали називатися рентгенівськими. Але залишається спірним питання про першість відкриття рентгенівських променів. Працюючи над проблемами катодного випромінювання Іван Пулюй – наш співвітчизник – задовго до Рентгена відкрив Х-промені, а у 1892 р. опублікував наукову працю зі схемою трубки, яка випромінює Х-промені [3, с. 14]. Він досліджував процеси на атомно-молекулярному рівні, Рентген більше приділяв уваги фактам, а не їх поясненню. Згідно з дослідниками наукового спадку Пулюя в період між першим повідомленням Рентгена і його другою статтею Пулюй видає ґрунтовну працю, присвячену Х-променям, у якій дано більш глибокі, ніж у Рентгена, результати досліджень природи та механізму виникнення променів. Якщо порівнювати рентгенограми, то у Пулюя вони чіткіші, якісніші, ніж у Рентгена, певний час його знімки були неперевершені за технікою виконання. Відомо, що Рентген і Пулюй разом працювали в лабораторії Кнудта, де проводили експерименти з катодними трубками. Але так сталося, що про досліді Рентгена весь світ знає давно, а про експерименти Івана Пулюя дізнаємось тільки зараз. Ще багато цікавих знахідок чекають на нас з Вами при вивченні різноманітних досліджень.

Протягом року після досліджень Рентгена французький фізик Анрі Беккерель відкрив природну радіоактивність, яка знайшла широке використання в медицині. Беккерель багато років вивчав явище флуоресценції і вважав, що існують промені, подібні до рентгенівських, які виділяють деякі речовини після опромінення їх видимим світлом. Для цього у своїх експериментах він солі урану у вигляді хреста клав на фотопластили, які загортав в чорний папір і виставляв на сонячне світло. Одного дня була похмура погода, зразки залишились у столі. Проявивши їх наступного дня Беккерель отримав зображення хреста, чим був приємно здивований: сіль урану може самостійно випромінювати невидимі промені, схожі на Х-промені. Таким чином було відкрито явище природної радіоактивності.

У 1898 р. подружжя Марія та П'єр Кюрі повідомили про існування радіоактивних елементів – полонію та радію. Назва полонію пов'язана із батьківщиною Марії Склодовської-Кюрі – Польщею, а назва радію означає променистий. Надалі всі елементи, що випромінюють промені Анрі Беккереля, стали називати радіоактивними, явище – радіоактивність. У чистому вигляді ці елементи було одержано вченими у 1902 р., за що їх разом нагороджено медаллю Деві (1903) та відзначено Нобелівською премією з фізики (1903 р.) разом із Антуаном Беккерелем. Марія Склодовська-Кюрі в 1911 р. була нагороджена Нобелівською премією з хімії, роком раніше вона написала Тракта́т про радіоактивність.

У 1934 р. подружжя Ірен та Фредерік Жоліо-Кюрі відкрили штучні радіоактивні речовини – радіонукліди.

Розвиток наукових досліджень радіоактивності призвів до винаходу ланцюгової ядерної реакції, створення атомних реакторів, атомної зброї та розвитку радіобіології. Радіобіологія вивчає вплив іонізуючого випромінювання на живі організми, включає радіобіологію пухлин, профілактику й лікування уражень від іонізуючого випромінювання.

Таким чином, користуючись історичним матеріалом розвитку та становлення нового напрямку – медичної радіології, студенти-медики не можуть у рамках навчального процесу відтворити оригінальні дослідження, але можуть простежити історичний розвиток та становлення цього напрямку досліджень, здійснити ефект присутності студентів у тому часі, обставинах, коли було здійснено відкриття, що сприяє переконанню студентів у достовірності історичної інформації [4, с. 233].

Аналізуючи внесок українських вчених у світову науку, викладач здійснює патріотичне виховання студентів, сприяє розвиненню почуття національної гідності, гордості за своїх співвітчизників [5; 6, с. 99]. У наведеному прикладі заняття, окрім імені Івана Пулюя, треба відзначити ім'я Олександра Смакули – нашого співвітчизника з Тернопільщини, який проводив дослідження в цьому напрямку в Німеччині і в 1927 р. видав наукову працю «Земля і радіоактивність» [7, с. 15].

Розповідаючи про життя відомих вчених, наводячи факти їх наукової, творчої діяльності викладач показує, що наукові дослідження – це важка й важлива праця, яка втілює в

собі надії, сумніви, творчі пошуки, розчарування, прагнення чогось нового, здійснення поставленої мети, самовідданість своїй меті. Усе зазначене вище надає можливість використовувати історичні факти для формування у студентів медичного вишу моральних якостей, які їм стануть у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Розглядаючи на заняттях біографії відомих вчених, ми не просто констатуємо хід їхнього життя, а вивчаємо хід їхніх думок, поглядів у соціально-історичному контексті часу, коли вони жили. Вводячи студентів у світ відомих вчених, викладач сприяє формуванню активної життєвої позиції молоді, вмінню ставити і досягати поставлені цілі, використовувати свої надбання на користь людству.

Використання історичних відомостей на заняттях сприяє розвитку мислення студентів. Так, аналізуючи результати досліджень вчених, студенти набувають вмінь аналізу, синтезу; порівнюючи різні підходи при розв'язанні поставленого завдання отримують навички порівняння, конкретизації, аналогії, узагальнення.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання історичного матеріалу на заняттях під час викладання медичної та біологічної фізики сприяє:

- підвищенню інтересу у студентів до предмету, а як результат – підвищення мотивації навчання;
- підвищенню якості навчання;
- формуванню наукового світосприйняття;
- формуванню моральних якостей майбутнього лікаря;
- формуванню активної життєвої позиції;
- створенню бази для становлення особистості;
- вихованню почуття патріотизму.

Показуючи на заняттях еволюцію фізики, викладач відкриває роль практики як джерела знань і критерію істини, а більш глибоке осмислення законів природи, з якими нас знайомить історія, означає осмисленість світу. Тим самим історія фізики дозволяє відкрити студентам загальні закономірності і принципи наукового пізнання.

Перспективи роботи в означеному напрямі бачимо у використанні елементів історизму не тільки в суто навчальних цілях. Не менш важливо сприяти завдяки поданій інформації формуванню в кожному студенті кращих людських рис, якостей, що відповідають образній професії лікаря.

Список використаної літератури

1. Науменко О.В. Методика використання елементів історії під час навчання фізики [Електронний ресурс] / О.В. Науменко. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodivikoristannya-elementiv-istori-pid-chas-vivchennya-fiziki-48489.html> (дата доступу: квітень 2019 р.).
2. Бірюкова Т.В. Історія радіології в контексті досягнень природничих наук. / Т.В. Бірюкова, В.І. Федів, О.І. Олар, Н.Л. Гайдичук, О.Ю. Микитюк // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. – 2017. – № 2. – С.127–130.
3. Коваленко. О. Той, хто відкрив очі людству / О. Коваленко // Освіта України. – 2015. – 6 лютого (№7). – С. 14.
4. Царенко О. Використання історичного матеріалу при вивченні теми «Електричний струм у рідинах» / О. Царенко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ М В.Винниченко. – 2010. – Вип. 82(1). – С. 233–239.
5. Роль історизму при вивченні фізики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/posibnik-rol-istorizmu-pri-vivcenni-fiziki-117003.html> (дата доступу: квітень 2019 р.).
6. Федів В.І. Виховання патріотизму у студентів у процесі вивчення медичної та біологічної фізики / В.І. Федів, О.Ю. Микитюк, О.І. Олар, Т.В. Бірюкова // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2018. – № 2 (16). – С.97–101.
7. Коваленко О. Сусід Альберта Ейнштейна / О. Коваленко // Освіта України. – 2015. – 23 лютого (№ 8). – С. 15.

References

1. Naumenko, O.V. *Metodyka vykorystannia elementiv istorii pid chas navchannia fizyky* [Methodology of using elements of history during the study of physics]. Access mode : <https://naurok.com.ua/metodi-vikorystannya-elementiv-istorii-pid-chas-vivchennya-fizyki-48489.html> / (Accessed April 2019). (In Ukrainian).
2. Biriukova, T.V., Fediv, V.I., Olar, O.I., Haidychuk, N.L. & Mykytiuk, O.Iu. (2017). *Istoriia radiolohii v konteksti dosiahnen pryrodnych nauk* [The history of radiology in the context of the achievements of the natural sciences]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny* [Actual questions of social sciences and history of medicine], no. 2, pp. 127-130 (In Ukrainian).
3. Kovalenko, O. (2015). *Toi, khto vidkryv ochi liudstvu* [The one who opened eyes to humanity]. *Osvita Ukrainy* [Education of Ukraine], no. 7, p. 14 (In Ukrainian).
4. Tsarenko, O. (2010). *Vykorystannia istorichnoho materialu pry vyvchenni temy "Elektrychnyi strum u ridynakh"* [Use of historical material in the study of the topic "Electric current in liquids"]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky* [Proceedings. Pedagogical sciences]. Kirovohrad, RVV KDPU M.V. Vynnychenko Publ., issue 82 (1), pp. 233-239 (In Ukrainian).
5. *Rol istoryzmu pry vyvchenni fizyky* [The role of historicism in the study of physics]. Access mode : <https://vseosvita.ua/library/posibnik-rol-istorizmu-pri-vivcenni-fizyki-117003.html/> (Accessed April 2019). (In Ukrainian).
6. Fediv, V.I., Mykytiuk, O.Iu., Olar, O.I. & Biriukova, T.V. (2018). *Vykhovannia patriotyzmu u studentiv u protsesi vyvchennia medychnoi ta biolohichnoi fizyky* [Educating patriotism in students in the process of studying medical and biological physics]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Alfred Nobel University Bulletin. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (16), pp. 97-101 (In Ukrainian).
7. Kovalenko, O. (2015). *Susid Alberta Einshteina* [Albert Einstein's neighbor]. *Osvita Ukrainy* [Education of Ukraine], no. 8, p. 15 (In Ukrainian).

USE OF HISTORY ELEMENTS IN STUDIES OF MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS

Tetiana V. Biriukova, PhD in Technology, Assistant at the Department of Biological Physics and Medical Informatics at Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi (Ukraine), E-mail: tanokbir@ukr.net

Dmytro I. Ostafiichuk, Assistant at the Department of Biological Physics and Medical Informatics, at Higher State Educational Establishment of Ukraine "Bukovinian State Medical University", Chernivtsi (Ukraine), E-mail: ostafiichukdmytro@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-12

Key words: students, biological physics, elements of historicism, increase of motivation, patriotism, scientific knowledge, personality.

The article is devoted to the use of elements of historicism in classes of medical and biological physics. The possibility of raising the interest and motivation of students, developing ideas about the formation of science through the analysis of experiments and models is revealed. The use of elements of history shows that knowledge about the world around us, the laws of its existence, and the principles of its construction are continuously developing, deepening, and improving, so the formation of a modern specialist in any field of activity is impossible without the knowledge of the development of science and the tasks facing modern science. Turning to historical facts, one can, on the example of biographies of famous scholars, show that there were progressive thoughts on the use of scientific advances for the benefit of humanity. The use of historical material in classes on medical and biological physics contributes to the formation of students' logical thinking, world outlook, memory development, patriotic education, active civic stance, students' interest in the subject, and, as a result, increased motivation for learning, the formation of scientific world perception, the formation of the moral qualities of a future doctor, the creation of basis for the formation of an individual. Speaking about the life of well-known scholars, the teacher shows that their scientific and creative work shows that scientific research is a difficult and important work that embodies hopes, doubts, creative quest, disappointment, the aspiration of something new, the accomplishment of the goal, the dedication to its purpose. All of the above makes it possible to use historical facts to form students' medical qualities and moral qualities that will be useful to them in future professional activities.

By introducing students to the world of well-known scholars, the teacher contributes to the formation of an active life position of youth, the ability to set and achieve goals, to use their achievements for the benefit of humanity. Using historical material as to the development and emergence of a new directions in medicine – medical radiology, medical students cannot reproduce original research in the educational process, but they can trace the historical development and development of this research direction. This creates the effect of presence of students at the time and in the circumstances when the discovery was made, which helps to convince them of the authenticity of historical information. The use of historical information in classes contributes to the development of students' thinking. Showing at the lessons the evolution of physics, the teacher reveals the role of practice as a source of knowledge and a criterion of truth and ensures deeper understanding of the laws of nature. Thus, the history of physics allows students to discover the general laws and principles of scientific knowledge. An example of a practical lesson on «Physical basis of nuclear medicine. (Determination of radioactive background, the activity of preparation, radioactivity, and dosimetry of ionizing radiation)» is given in the article.

Одержано 21.11.2018.

УДК 378.124
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-13

О.С. ВЕРІТОВА,

*аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАСИЛІТАЦІЇ ПОТОКІВ ЕМОЦІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті подано систему цілеспрямованої підготовки викладачів вищої школи до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Виокремлено зміст, форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи в умовах емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища, володіння і застосування яких викладачем вищої школи забезпечить фасилітацію потоків емоційної інформації у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Показано, що забезпечення процесу створення і передавання потоків емоційної інформації у вищій школі передбачає спеціальну підготовку викладачів до організації емоційно насиченої пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи. Така пізнавальна діяльність магістрантів вважається наслідком постановлення і **керованого розв'язання складних інтелектуальних завдань проблемного характеру**. Доведено, що зміст підготовки викладачів спецдисциплін складали знайомство з поняттями «інтелект» і «емоційний інтелект», вивчення моделей емоційного інтелекту, змісту і послідовності організації проектної діяльності студентів, у ході якої може бути задіяно всі механізми функціонування емоційного інтелекту. Дієвою формою ефективної підготовки викладачів професійно орієнтованих дисциплін до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи стало проведення тренінгу «Роль емоцій в діяльності викладача». Розглянуто форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи. Особливу увагу приділено академічній діяльності викладача, організації квазіпрофесійної діяльності студентів та їх навчально-професійній діяльності. Реалізацію форм квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності пропонується вирішувати в рамках вивчення професійно орієнтованих дисциплін шляхом моделювання цілісного предметного і соціального змісту діяльності викладача вищої школи, під час якого засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється в ході розв'язання модельованих навчально-педагогічних ситуацій.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в експериментальній апробації розроблених методичних основ забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Ключові слова: фасилітація, викладач вищої школи, емоційний інтелект, контекстне навчання.

В статье представлена система целенаправленной подготовки преподавателей высшей школы к развитию эмоционального интеллекта будущих преподавателей в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин. Выделены содержание, формы и методы профессиональной подготовки педагога высшей школы в условиях эмоционально окрашенного контекстного насыщения образовательной среды. Показано, что владение и применение данных методов обеспечит фасилитацию потоков эмоциональной информации и детонирует процесс развития эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы.

Показано, что обеспечение процесса создания и передачи потоков эмоциональной информации в высшей школе предусматривает специальную подготовку преподавателей к организации эмоционально насыщенной познавательной деятельности будущих педагогов высшей школы. Такая

познавательная деятельность магистрантов считается следствием постановки и управляемого решения сложных интеллектуальных задач проблемного характера. Доказана необходимость включения в содержание подготовки преподавателей спецдисциплин, **дающих возможность знакомства с понятиями «интеллект» и «эмоциональный интеллект»**, изучение моделей эмоционального интеллекта, содержания и последовательности организации проектной деятельности студентов, в ходе которой могут быть задействованы все механизмы функционирования эмоционального интеллекта. Действенной формой эффективной подготовки преподавателей профессионально ориентированных дисциплин к развитию эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы стало проведение тренинга «Роль эмоций в деятельности преподавателя». Особое внимание уделено академической деятельности преподавателя, организации квазипрофессиональной деятельности студентов и их учебно-профессиональной деятельности. Реализацию задачи по квазипрофессиональной и учебно-педагогической деятельности предлагается решать в рамках изучения профессионально ориентированных дисциплин путем моделирования целостного предметного и социального содержания деятельности преподавателя высшей школы, во время которого усвоение **опыта применения** теоретических знаний осуществляется в ходе решения моделируемых учебно-педагогических ситуаций. Основные направления продолжения исследования мы видим в экспериментальной апробации разработанных методических основ обеспечения фасилитации потоков эмоциональной информации в процессе развития эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы.

Ключевые слова: фасилитация, преподаватель высшей школы, эмоциональный интеллект, контекстное обучение.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти спостерігається зміна функцій викладача вищої школи, насамперед, зростання значення фасилітативної складової викладацької діяльності. Ці тенденції викликають дедалі більше зростання потреби в педагогах вищої школи, здатних якісно забезпечити професійне стимулювання інтелектуальної та емоційної активності студентів. За таких умов на передній план професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи виходить формування добре розвинуеного емоційного інтелекту – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів (Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Є. Ільїн, Дж. Майєр, Е. Носенко, А. Чеботар та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження ми спиралися на результати численних розвідок, присвячених підготовці викладача вищої школи, (О. Гура, І. Дичківська, О. Крисанова, С. Ніколаєнко, Л. Подимова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко, Т. Сущенко, А. Хуторської, О. Шапран, та ін.), праці А. Литвина та О. Мацюк, які виокремили відправні точки організації навчально-виховного процесу у контексті умов ефективного здійснення професійної підготовки [6]. Особливе значення в аспекті проблеми фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи мали праці, присвячені емоційному інтелекту. Ґрунтуючись на дослідженнях І. Андрєєвої [1], С. Дерев'янка [3] та Б. Лемберга [5], визначимо емоційний інтелект як здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатність, яка дозволяє знизити стрес, навчитися ефективного спілкування, подолання перешкод і розв'язання конфліктів. Таке розуміння емоційного інтелекту спирається на класичні праці Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Меєра, П. Селовея, Д. Карузо. Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці С. Дерев'янка, В. Димань, А. Дудолодової, М. Журавльової, В. Зарицької, О. Милославської, О. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки. Комплекс цих досліджень дозволив окреслити методологічні проблеми визначення феномену емоційного інтелекту та намітити можливості його операціоналізації на конкретно-наукових рівнях методології. Проте у педагогічному дискурсі проблема фасилітації потоків емоційної інформації на цей час вивчена недостатньо.

Метою статті є розроблення методичних основ забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Завдання дослідження: 1) розробити систему цілеспрямованої підготовки викладачів вищої школи до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; 2) виокремити зміст, форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи в умовах емоційно забарвленого контекстного освітнього середовища, володіння і застосування яких викладачем вищої школи забез-

печить фасилітацію потоків емоційної інформації у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Процес професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи, орієнтований на розвиток емоційного інтелекту, ґрунтується на сприйнятті і засвоєнні магістрантом досвіду навчальної групи (та викладачів, що працюють з нею), об'єднаної спільною метою (здобуття професії), орієнтаціями, освітніми проблемами і спільною комунікацією. Сприятий і засвоєний досвід є багатограним, але він обов'язково має містити прояви емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю. За сприятливих умов цей досвід трансформується в індивідуально-життєву форму, у рамках самоідентифікації відбувається емоційна самоідентифікація, яка виявляється в набутті здатності до емоційної виразності, чутливості, емоційного контролю.

Наш досвід дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи виявив необхідність цілеспрямованої підготовки викладачів до такої діяльності. Така підготовка забезпечується проведенням спеціальних семінарів та тренінгів, на яких розглядаються діяльність викладача як фасилітатора, способи створення і передавання потоків емоційної інформації, організація навчальної і самостійної роботи магістрантів з розвитку емоційного інтелекту під час вивчення навчальної дисципліни, прийоми активації як фасилітації, так і інгібіції. Ці феномени згідно з дослідженнями Р. Заєнса найбільш явно виявляються попарно під час розв'язання складних інтелектуальних завдань. Отже, забезпечення процесу створення і передавання потоків емоційної інформації у вищій школі передбачає спеціальну підготовку викладачів до організації емоційно насиченої пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи. Емоційно насичена пізнавальна діяльність магістрантів є наслідком постановлення і керування розв'язання складних інтелектуальних завдань проблемного характеру.

Згідно з концепцією дослідження у процесі підготовки викладачів до організації і проведення фахового навчання майбутніх педагогів вищої школи, пов'язаного з розвитком їхнього емоційного інтелекту, було застосовано системно-діяльнісний підхід. Його застосування передбачає такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи, за якого вони є не пасивними «приймачами» інформації, а самі активно беруть участь у навчальному процесі. Системно-діяльнісний підхід породжує багато різних способів організації процесу навчання. Крім мотивації, необхідно щоб магістрант брав активну участь у навчальному процесі. У зв'язку з цим наголошуємо на зміні діяльності викладачів спецдисциплін: від трансляторів знань до організаторів спільної діяльності магістрантів, фасилітаторів, консультантів з метою формування у майбутніх педагогів вищої школи педагогічних здібностей та проектування майбутньої професійної діяльності студентів. Викладач як фасилітатор формує і розвиває у магістрантів мотивацію і рефлексію. Особливі якості викладача-фасилітатора, такі як атрактивність, толерантність і асертивність, дозволяють створити необхідні умови для професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації майбутніх педагогів вищої школи.

Зміст підготовки викладачів спецдисциплін складали: знайомство з поняттями «інтелект» і «емоційний інтелект», вивчення моделей емоційного інтелекту Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо, Р. Бар-Она; Д. Гоулмана [1]. Викладачам повідомлялося, як пов'язані між собою емоційний інтелект і емоційна компетентність, вивчалися ознаки діяльності фасилітатора, який поєднує в собі керівника, лідера та учасника навчального процесу. Наголошувалося на необхідності емпатійної взаємодії з учасниками навчального процесу, відкритого вираження своїх емоцій. У зміст підготовки викладачів входило також вивчення поняття «інгібіція» та його змістовий зв'язок з діяльністю фасилітатора, прийоми подолання інгібіції, різноманітних пізнавальних бар'єрів. Вивчалися зміст і послідовність організації проектної діяльності студентів, у ході якої можуть бути задіяні всі три механізми функціонування емоційного інтелекту:

- 1) спільна постановка дослідного завдання;
- 2) виокремлення поля дослідження (виділення головного; формулювання запитань і завдань; формування комплексу запитань);
- 3) організація полеміки.

Дієвою формою ефективної підготовки викладачів професійно орієнтованих дисциплін до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи було проведення тренінгу «Роль емоцій в діяльності викладача». У процесі обговорення розглядаються при-

йомі, запропоновані групою дослідників на чолі з С. Кейнером, які дозволяють викладачу виконувати роль фасилітатора [4].

1. Повага до різних стилів спілкування.
2. Перефразування думки (даємо зрозуміти, що почули, підтверджуємо право на думку).
3. Розпитування (уточнення) – прояснення суті, допомога учаснику у висловлюванні ідеї.
4. Стекінг (організація висловлювання по черзі за наявності кількох бажаних).
5. Трекінг – відслідковування декількох ліній обговорення – розгалуження ідей.
6. Підбадьорювання (У кого ще є приклади? Хто ще бажає поділитися?).
7. Урівноваження (напрям дискусії часто задається першими декількома людьми, фасилітатор допомагає *розширити дискусію* – чи є інші погляди на це питання?).
8. Визнання почуттів та емоцій (я розумію, що ви гніваєтесь...).
9. Прийняття (будь-яка точка зору має право на існування, визнати існування різних думок без переходу на будь-який бік).
10. Емпатія (спроба уявити себе на місці іншої людини).
11. Пошук точок перетину (коли поляризується дискусія треба знайти щось спільне, щось неочевидне, проте об'єднуюче).
12. Підбивання підсумків (резюме та узагальнення, перефразування, назва своїми словами усього, що було).

Ми навели 12 прийомів. У книзі їх 18, і цей список можна продовжити.

Стосовно емоційно забарвленого контекстного середовища розглядалися форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи. Особливу увагу було приділено академічній діяльності викладача, організації квазіпрофесійної діяльності студентів та їх навчально-професійній діяльності.

В академічній діяльності викладача аналізувалися види лекцій (за А. Вербицьким [2]), які можна застосовувати під час академічного навчання: інформаційна, проблемна, лекція удвох, лекція прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками. Стосовно розвитку емоційного інтелекту особливе місце займають проблемна лекція та лекція із заздалегідь запланованими помилками. Саме вони сприяють емоційній наповненості навчального процесу, подоланню пізнавальних бар'єрів і вирішенню проблеми інгібіції. Тобто навіть навчання академічного типу створює умови для розвитку емоційного інтелекту.

Особливістю застосування контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи є значно звужений порівняно з бакалавратом період академічної діяльності. Він розпочинається і закінчується в першому семестрі, і вже в першому семестрі розпочинається квазіпрофесійне навчання. Це пов'язано з високим рівнем підготовки магістрантів, їхньою потенційною здатністю до здійснення цієї діяльності.

Реалізацію форм квазіпрофесійної діяльності пропонується вирішувати в рамках професійно орієнтованих дисциплін шляхом моделювання цілісного предметного і соціального змісту діяльності викладача вищої школи, під час якого засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється в ході розв'язання модельованих навчально-педагогічних ситуацій, що забезпечує трансформацію засвоєних знань у професійно значущі вміння та здатності, дає зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього педагога вищої школи. [7]

Відомо, що найважливішою умовою формування будь-якого вміння як провідного компонента компетентності, зокрема, і в професійній діяльності, є включення його в практично значущу діяльність, у структурі якої це вміння займає провідне місце, тому моделювання окремих елементів освітнього процесу будується з урахуванням того, при виконанні якої педагогічної функції яскравіше виявляється те чи інше методичне вміння. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» магістранти беруть участь у моделюванні фрагментів лекції або семінарського заняття. Тому в процесі теоретичної підготовки викладач повідомляє вимоги до змісту і структури лекції, керування роботою студентів, лекторських даних, результативності лекції. У процесі реалізації фрагмента лекції звертається увага на такі аспекти.

Зміст лекції: науковість, відповідність сучасному рівню розвитку науки, світоглядна сторона, наявність методичних питань, правильне їх трактування. Активізація мислення шляхом висунення проблемних питань і розв'язання суперечностей в ході лекції. Висвітлен-

ня історії питання, показ різних концепцій, зв'язок з практикою. Лекція і підручник: викладається матеріал, якого немає в підручнику, чи переказується підручник; чи роз'яснюються особливо важкі питання; чи даються завдання опрацювати ту чи іншу частину матеріалу самостійно за підручником. Зв'язок з попереднім і подальшим матеріалом, внутрішньо-предметні, міжпредметні зв'язки.

Методика читання лекцій: чітка структура лекції і логіка викладення. Наявність–відсутність плану, слідування йому. Повідомлення про літературу до лекції (коли, градація літератури). Доступність і роз'яснення нових термінів і понять. Доказовість і аргументованість. Виділення головних думок і висновків. Використання прийомів закріплення: повторення, питання на перевірку уваги, засвоєння; підбивання підсумків наприкінці розглядання питання, всієї лекції. Використання наочних посібників, засобів мультимедіа. Застосування лектором опорних матеріалів: текст, конспект, презентація, окремі записи, читання без опорних матеріалів.

Керування роботою студентів: вимога конспектувати і контроль за виконанням. Навчання студентів методики запису і допомога в цьому: темп, повільний темп, повтор, паузи, креслення графіків і схем. Перегляд конспектів: по ходу лекції, після або на семінарських і практичних заняттях. Використання прийомів підтримання уваги – риторичні питання, жарти, ораторські прийоми. Дозвіл ставити питання (коли і в якій формі).

Лекторські дані: знання предмета, емоційність, голос, дикція, ораторська майстерність, культура мови, зовнішній вигляд, вміння встановити контакт.

Результативність лекції: інформаційна цінність, активність студентів, виховний аспект, досягнення дидактичних цілей.

Ці ж вимоги стають еталонними під час проведення асистентської практики.

Засобами управління, за допомогою яких викладач направляє, регулює і контролює квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність студентів, є способи і прийоми проектування освітнього процесу. Структура засобів управління в рамках професійно орієнтованих дисциплін, містить низку компонентів.

- Навчальна програма дисципліни, структура якої традиційна і містить: цілі і завдання дисципліни, перелік професійних компетентностей і відповідні їм результати навчання; зміст курсу, навчально-тематичне планування лекцій, семінарських занять, самостійної роботи студентів; заходи щодо контролю і рейтингові бали за окремі види робіт; перелік необхідної літератури та інформаційні ресурси.

- Навчально-методичний комплекс дисципліни: тексти лекцій, методичні рекомендації до організації самостійної роботи магістрантів; екзаменаційні питання (питання на залік); завдання для поточного контролю; карта забезпечення навчальною літературою.

- Контролюючим засобом управління є індивідуальний методичний портфель студента, який містить всі продукти, отримані в результаті здійснення квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, що супроводжуються різними видами виконаних рефлексивних завдань. Усі ці матеріали мають яскраво виражений практичний характер, цінність і значущість, успішно застосовуються студентами в ході педагогічної практики та реальної професійної діяльності.

Висновки та основні напрями подальшого дослідження. Забезпечення процесу створення і передавання потоків емоційної інформації у вищій школі передбачає спеціальну підготовку викладачів до організації емоційно насиченої пізнавальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи. Така пізнавальна діяльність магістрантів є наслідком постановки і керованого розв'язання складних інтелектуальних завдань проблемного характеру. Зміст підготовки викладачів спецдисциплін складала: знайомство з поняттями «інтелект» і «емоційний інтелект»; вивчення моделей емоційного інтелекту, змісту і послідовності організації проектної діяльності студентів, у ході якої може бути задіяно всі механізми функціонування емоційного інтелекту. Дієвою формою ефективної підготовки викладачів професійно орієнтованих дисциплін до розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи було проведення тренінгу «Роль емоцій в діяльності викладача». Стосовно емоційно забарвленого контекстного середовища розглядалися форми і методи професійної підготовки педагога вищої школи. Особливу увагу було приділено академічній діяльності викладача, організації квазіпрофесійної діяльності студентів та їх навчально-професійній діяльності.

Реалізацію форм квазіпрофесійної на навчально-професійної діяльності пропонується вирішувати в рамках вивчення професійно орієнтованих дисциплін шляхом моделювання цілісного предметного і соціального змісту діяльності викладача вищої школи, під час якого засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється в ході вирішення модельованих навчально-педагогічних ситуацій.

Основні напрями подальшого дослідження ми бачимо в експериментальній апробації розроблених методичних основ забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи.

Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологи / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Дерев'янюк С.П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів / С.П. Дерев'янюк // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. Вип. 41. Т. 1. – Чернігів, 2006. – С. 87–89.
4. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер и др. – М.: Издательство Дмитрия Лазарева, 2015. – 328 с.
5. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами / Б. Лемберг. – СПб.: Вектор, 2013. – 192 с.
6. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 43–63.
7. Фрицко Ж.С. Квазіпрофесіональна діяльність при підготовці майбутніх учителів в умовах педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / Ж.С. Фрицко // Інтернет-журнал «Ейдос». – 2007. – 30 вересня. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>

References

1. Andreeva, Y.N. (2011). *Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii* [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk, PHU Publ., 388 p. (In Russian).
2. Verbitskii, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active studying at a higher education institution: the contextual approach]. Moscow, Vysshaia shkola Publ. (In Russian).
3. Derevianko, S.P. (2006). *Skladovi emotsiinoho intelektu ta yikh znachennia v protsesi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii studentiv* [The components of emotional intelligence and their significance in the process of social and psychological adaptation of students]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Psykholohichni nauky* [Newsletter of the Chernigiv State Pedagogical University im. T.G. Shevchenko Psychological sciences]. Chernihiv, issue 41, vol. 1, pp. 87-89 (In Ukrainian).
4. Keiner, S. & ects. (2015). *Rukovodstvo fasilitatora. Kak privesti hruppu k priniatiuu sovmestnogo resheniia* [Facilitator's Guide. How to lead a group to make a joint decision]. Moscow, Izdatelstvo Dmitriia Lazareva Publ., 328 p. (In Russian).
5. Lemberh, B. (2013). *Emotsionalnyi intellekt: kak razum obshchaetsia s chuvstvami* [Emotional Intelligence: how the mind communicates with the senses]. St-Petersburg, Vektor Publ., 192 p. (In Russian).
6. Lytvyn, A. & Matseiko, O. (2013). *Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy"* [Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions"]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and psychology of vocational education], no. 4, pp. 43-63 (In Ukrainian).
7. Frytsko, Zh.S. (2007). *Kvaziprofessionalnaia deiatelnost pri podgotovke budushchikh uchitelei v usloviakh pedahohicheskogo kolledzha* [Quasi-professional activities in the preparation of future teachers in a teacher training college]. Internet-zhurnal "Eidos" [Internet magazine "Eidos"]. Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>. (In Russian).

PROVIDING FACILITATION OF FLOWS OF EMOTIONAL INFORMATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

Olga Sergeevna Veritova, post-graduate student of the Department of Education and Management of Educational Institutions of Classic Private University (Zaporizhia); e-mail: zlatanova1203@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-13

Key words: facilitation, teacher of a higher education institution, emotional intelligence, contextual education.

The article presents the system of purposeful training of teachers of higher education institutions for the development of their emotional intelligence in the process of studying professionally oriented disciplines. The content, forms and methods of professional training of a teacher of a higher education institution in the conditions of an emotionally colored contextual educational environment, the command and application of which will provide for facilitation of flows of emotional information in the process of development of emotional intelligence are highlighted.

The content of training of teachers of special disciplines included familiarizing themselves with the concepts of "intelligence" and "emotional intelligence", the study of models of emotional intelligence, the content and sequence of the organization of project activities of students, during which all mechanisms of functioning of emotional intelligence can be involved.

According to the concept of research, the system-activity approach was used in the process of preparing teachers for organization and conducting professional training of future teachers of higher education institutions associated with the development of their emotional intelligence. Its application provided for such a way of organizing the educational and cognitive activity of future teachers of higher education institutions, in which they were not passive "receivers" of information, but actively participated themselves in the training process. It was shown that the system-activity approach generated many different ways of organizing the training process. In addition to motivation, it is imperative that a graduate student take an active part in the training process. In this connection, the emphasis was placed on the change of the activities of teachers of special disciplines: from the translators of knowledge to the organizers of the joint activities of graduate students, facilitators, consultants, with the aim of forming pedagogical abilities at future pedagogues of higher education institutions and designing future professional activities of students. The teacher as a facilitator forms and develops graduate students' motivation and reflection. Special qualities of a teacher-facilitator, such as attractiveness, tolerance and assertiveness, allow creating the necessary conditions for professional self-development, self-improvement and self-realization of future teachers of higher education institutions.

An effective form of effective preparation of teachers of professionally oriented disciplines for the development of the emotional intelligence of future teachers of higher education institutions is the organization of a training course "The Role of Emotions in the Teacher's Activity". Regarding the emotionally colored contextual environment, the forms and methods of professional training of a teacher of a higher education institution were considered. Particular attention was paid to the academic activity of a teacher, the organization of quasi-professional activities of students and their educational and professional activities. The implementation of the forms of quasi-professional and educational-professional activities is proposed to be solved within the framework of the study of professionally oriented disciplines by modeling the holistic substantive and social content of the activity of a teacher of a higher education institution during which the acquisition of experience in the application of theoretical knowledge is implemented in the course of solving simulated educational and pedagogical situations.

The main directions of the continuation of the study are seen in experimental testing of the developed methodological approach for the facilitation of the flow of emotional information in the process of developing the emotional intelligence of future teachers of higher education institutions.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.1:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-14

Н.В. ВОЛКОВА,

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти
Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У представлений публікації здійснена спроба обґрунтувати особливості підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій в умовах закладу професійно-технічної освіти. Зібрано та проаналізовано результати опитування щодо визначення рівня самоосвіти та рівня комунікативної культури серед викладачів і майстрів виробничого навчання в системі професійно-технічної освіти. Підсумовано, що інженери-педагоги, відповідно до набутих знань з сутності комунікативних технологій навчання, повинні бути підготовлені до вирішення комплексних та інноваційних проблем в умовах професійно-технічних навчальних закладів.

Представлено структурні компоненти комунікативної культури майбутнього інженера-педагога, а саме: гуманістичну спрямованість, знання основ теорії педагогічного спілкування, комунікативно-творчі здібності, характер і результативність професійного спілкування.

З'ясовано, що цілеспрямованому плануванню виховної роботи інженером-педагогом з формування в майбутнього робітника тієї або тієї професійно значущої риси сприяє сформована в нього здатність до раціонального поєднання різних форм роботи, до доцільного відбору й забезпечення комплексного виховного впливу на особистість учня, створення в закладі атмосфери творчої педагогічної діяльності. Зазначено, що саме комплекси виховних впливів здатні активізувати, зробити яскравим, ефективним і показовим процес формування та розвитку комунікативної культури інженера-педагога.

Представлено й класифіковано методи організації аудиторної та позааудиторної роботи учнів закладів професійної освіти. Розглянуто декількох груп методів, доцільні для застосування кваліфікованим інженером-педагогом. До них належать дослідницькі методи та методи педагогічної діагностики; методи цілепокладання та планування; методи переконання та формування свідомості особистості; методи організації життєдіяльності учнів і формування досвіду професійної поведінки; методи спонукання й стимулювання; контрольні-оцінні методи.

Зроблено висновок стосовно головних професійно значущих рис особистості інженера-педагога. Ними є професійні знання, духовна й комунікативна культура, емоційна чуйність, педагогічний такт, емпатія, організованість, захопленість, вміння організовувати та зацікавлювати своїх вихованців. Змістовно характеризує комунікативну культуру інженера педагога особливість його поведінки, його емоційний стан, здатність оцінювати педагогічні ситуації, знаходити позитивну емоційну форму стосунків, вибирати потрібні слова і засоби впливу на учня.

Показані технологічні прийоми формування комунікативної культури інженера-педагога, що реалізуються під час застосування різних форм і методів організації аудиторної та позааудиторної роботи, під час вирішення та моделювання комунікативних завдань і ситуацій, опрацювання методів керування власним настроєм, самопочуттям і поведінкою.

Ключові слова: інженер-педагог, комунікативна культура, комунікативні технології, професійно-технічна освіта, умови.

Осуществлена попытка обосновать особенности подготовки будущих инженеров-педагогов к использованию информационно-коммуникативных технологий в условиях профессионально-технического образования. Собраны и проанализированы результаты опроса по определению уровня самообразования и уровня коммуникативной культуры среди преподавателей и мастеров производственного обучения в системе профессионально-технического образования. Сделан акцент на том, что инженеры-педагоги, согласно приобретенным знаниям и использованию коммуникативных технологий обучения, должны быть подготовлены к решению комплексных и инновационных проблем в условиях профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: инженер-педагог, коммуникативная культура, коммуникативные технологии, профессионально-техническое образование, условия.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку економіки в Україні винятково важливого значення набуває кадрове забезпечення з урахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості виробничого потенціалу. Особливу роль у розв'язанні цього стратегічного завдання відіграє система професійно-технічних навчальних закладів, яка органічно пов'язана з виробництвом і має забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців, що, у свою чергу, потребує викладачів високого гатунку з високим рівнем комунікативних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої уваги потребує професійна підготовка педагогічних кадрів для потреб системи професійно-технічної освіти, оскільки зміни в економіці, поступ науково-технічної революції, процес інтеграції з Європейським Союзом вимагають підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих робітників. З огляду на це, українські вчені (С. Артюх, С. Гончаренко, Р. Горбатюк, О. Глузман, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Семиченко та ін.) зазначають, що поряд з організаційними змінами в освітніх системах мають відбуватися зміни в системі професійної підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Забезпечення якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів і перепідготовки працюючих інженерів-педагогів у закладах вищої освіти (ЗВО), обґрунтування, розробка (В. Андрущенко, А. Ашерів, Р. Горбатюк, В. Кремень, Є. Барбіна) та оновлення змісту і форм його реалізації мають сприяти підвищенню професійних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів як умови підвищення рівня професійного навчання робітничих кадрів.

Культурологічний аспект комунікації почали активно виокремлювати у загальному потоці праць з проблеми спілкування порівняно нещодавно. Його всебічному науковому осмисленню сприяють дослідження, присвячені питанням загальної теорії культури й культурного потенціалу особистості (А. Арнольдов, Є. Баллер, В. Давидович, Ю. Жданов, Н. Злобін, С. Іконнікова, М. Каган, Л. Коган, Е. Маркарян, В. Межуєв, Є. Соколов та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність проблем, що виникають у системі професійно-технічної освіти, зумовлена певними причинами, серед яких: зменшення престижу робітничих професій, недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні проблем професійно-технічної освіти, застаріла матеріально-технічна база; недосконалість кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, державних стандартів професійно-технічної освіти; недостатній рівень підготовки педагогічних працівників. Усе це призводить до незадоволеності роботодавців якістю підготовки робітничих кадрів.

Метою статті є аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у системі професійно-технічної освіти України та виявлення умов підвищення її ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішно вирішувати проблеми професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти здатна нова генерація інженерно-педагогічних працівників, які усвідомлюють значення професійної освіти на нинішньому етапі розвитку суспільства і мають відповідну підготовку для здійснення такої діяльності в нових умовах функціонування професійно-технічних навчальних закладів.

Рівень підготовки інженерно-педагогічних працівників безпосередньо позначається на рівні підготовки кваліфікованих робітників. Означене зумовлює необхідність врахуван-

ня якісно нових вимог до педагогічного працівника, зокрема: високого рівня теоретичної та практичної підготовки, обізнаності у психолого-педагогічних засадах організації професійної підготовки в умовах ПТНЗ, вільного володіння інформаційними та комунікативними технологіями навчання. Як зазначає О. Щербак, сучасний педагог професійної школи неспроможний формувати мотивацію до змін стереотипів мислення в учнів, майбутніх професіоналів. Традиційні стилі і методи викладання вже застаріли, не дають змоги молоді розвивати свої здібності [8, с. 59].

Зважаючи на зазначене, було проаналізовано результати опитування серед викладачів і майстрів виробничого навчання в системі професійно-технічної освіти щодо визначення рівня самоосвіти та рівня комунікативної культури. На основі цього зроблено висновок: для забезпечення якісного навчання не вистачає знань з основ психології – 52 особи (60,5%), навичок володіння новими комунікаційними технологіями – 16 осіб (18,6%) та вмінь навчати учнів розмірковувати, аналітично мислити, систематизувати та узагальнювати вивчене – 11 осіб (12,7%). У своїй педагогічній діяльності 15 осіб (17,4%) взагалі не використовують інформаційні та комунікативні технології, а 33 особи (38,3%) використовують інновації. Практично всі працівники користуються традиційними методами проведення занять. Тільки 4 педагогічних працівники (4,7%) хотіли б займатися науковою діяльністю, а 28 осіб (32,6%) вважають, що в цьому немає потреби. 64 особи (74,4%) оцінюють рівень готовності самостійно навчатися та здобувати знання середнім, 12 осіб (14%) взагалі не здійснюють самоосвітньої діяльності. В основному здійснюють самоосвіту епізодично, безсистемно – 65 осіб (75,6%). Для здійснення самоосвіти педагогічним працівникам не вистачає вільного часу – 44 особи (51,2%), стимулювання до творчості, науково-дослідної та експериментальної роботи – 40 осіб (46,5%), доступу до необхідної довідкової та методичної літератури за допомогою мережі Інтернет – 25 осіб (29,1%). Стан особистої самоосвіти 28 педагогічних працівників оцінюють на 5 балів, що складає 32,6% за 10-бальною системою, тобто як середній.

Аналіз проблеми підготовки робітників та стану її розв'язання в сучасних умовах надало можливість виявити низку чинників впливу, що негативно позначаються на результатах підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Це, у свою чергу, дало можливість визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні засади підготовки робітників: професійний відбір майбутніх учнів на навчання у ПТНЗ із залученням роботодавців; повне оновлення змісту професійної підготовки, впровадження комунікативних технологій і методів професійної підготовки майбутніх робітників; наявність висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрів у ПТНЗ, повністю готових працювати в сучасних соціально-економічних умовах; розробка навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх робітників, відповідно до вимог професійних стандартів.

Окреслені проблеми обумовили потребу у висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрах для ПТНЗ, які здатні на високому професійному рівні використовувати інформаційні та комунікативні технології навчання.

На думку В. Кан-Калика та М. Нікандрова, професійна значущість педагогічної діяльності вимагає наявності в педагога високої комунікативної культури та володіння комунікативними технологіями, що спирається, у свою чергу, на природну людську комунікацію у різних її проявах. Комунікативні люди швидко та легко вступають у спілкування з іншими особами, які беруть участь у розмові, не відіграючи в ній активної комунікативної ролі, але своєю комунікативною поведінкою вміло підтримують розмову. Є люди вкрай нетовариські. Проте в педагогічній діяльності товариськість виступає не тільки як особистісна, а, головним чином, як професійно-особистісна риса людини-педагога [6].

Важливою ознакою професіоналізму інженера-педагога є його здатність, застосовуючи різні форми та прийоми навчання і виховання учнів, виявляти до кожного з них своє особисте, особливе ставлення. Тому потрібно, щоб виявлення свого ставлення до самого вихованця або до його вчинків проходило в межах культурної взаємодії, а не, наприклад, шляхом підвищення голосу або монотонним повчанням. Уміння розбиратися у своїх вихованнях, правильно оцінювати їхні вчинки, здатність адекватно реагувати на їхню поведінку, вибирати систему методів виховання, які щонайкраще відповідають індивідуальним особливостям суб'єктів навчання, – це і є показники комунікативної культури викладача. Природ-

но, опанувати весь арсенал гнучких засобів індивідуального підходу в педагогічній діяльності інженер-педагог зможе, якщо його спілкування стане постійним процесом пізнання інтересів, смаків, характеру учнів. Тільки тоді, коли інженер-педагог буде досконало знати своїх вихованців, він зможе на фундаменті цих знань вибудовувати з кожним із них необхідні взаємини, прагнучи до поставлених цілей. Зрозуміло, що це буде вже якісно іншим рівнем професійного спілкування, який потребує продуманості, послідовності та обґрунтованості всіх його стратегічних і тактичних засобів та прийомів.

Високого рівня професіоналізму в культурі взаємин, на нашу думку, досягає той інженер-педагог, який розглядає спілкування як двосторонній процес, коли його вихованці стають повноправними партнерами спілкування. Майстерність інженера-педагога в процесі спілкування з учнями виявляється в тому, що викладач здатний переборювати, пом'якшувати природні труднощі комунікації через розбіжності в рівні підготовки, здібностях, характері, прагне допомогти учням набутти впевненості в розмові, діалозі, суперечці, дискусії як повноправним партнерам спілкування. Цілком природно, що налагоджувати такі контакти потрібно не епізодично, час від часу, а постійно, інакше викладач ніколи не переборе психології пристосовництва, байдужості, не зуміє сформувати творчо ініціативних людей.

На думку Д. Балдинюка, під час розробки теоретичних і практичних основ формування особистості вчителя-професіонала ключовим має бути об'ємне та конструктивне поняття «культура педагогічного спілкування» як «інтегральний еталон соціальної й професійної зрілості педагога», що задає «зміст і критерії ефективності» системи формування професійних рис майбутнього педагога [1].

Викликає значний інтерес структура комунікативної культури, запропонована М. Лазаревим. Науковець до структурних компонентів комунікативної культури відносить:

- гуманістичну спрямованість, творчу мотивацію, діяльність педагога (любов до дітей, стійкий інтерес до спілкування з ними, доброзичливість, прагнення до постійного підвищення культури спілкування);
- знання основ теорії педагогічного спілкування (методології, сутності, функцій, структури, стилів спілкування, творчих підходів до розв'язання комунікативних завдань, діагностики, культури професійного спілкування);
- комунікативно-творчі здібності (адекватність оцінки ситуації і поведінки вчителя в ній, емпатію, рефлексивність, діалогічність, педагогічний артистизм, перцепцію, здатність переконувати і навіювати, емоційну стійкість, мовну виразність, здатність моделювати спілкування);
- характер і результативність спілкування в конкретній навчально-виховній роботі (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості) [7].

Наведена структура комунікативної культури інженера-педагога та її показники дають певний орієнтир для оцінки і самооцінки рівня її сформованості.

Останнім часом досить поширені комплекси виховних впливів, тобто масштабні заходи позааудиторної виховної роботи, які сприяють подальшому розвитку професійно значущих якостей інженера-педагога та піднімають кожного учня на більш високу сходинку в його професійному становленні. Комплекси виховних впливів – це яскраві за своєю суспільною і професійною значущістю й емоційним звучанням заходи, що впливають на свідомість і почуття учнів в ПТНЗ.

Вплив такого роду позааудиторної виховної роботи тим сильніший, чим більше різних видів діяльності включає така робота, залучаючи й спонукаючи до активних дій кожного учня. Комплекси виховних впливів забезпечують умови, за яких інженери-педагоги шукають нові поєднання педагогічних засобів і способів спілкування, видозмінюють їх відповідно до конкретних ситуацій, апробують ефективність тих або інших комбінацій методів педагогічної роботи.

Організація позааудиторної роботи в ПТНЗ в тій або іншій формі дозволяє розгорнути певному виду діяльності учнів, створити відповідну систему відносин між ними, специфічно розподілити ролі, забезпечити необхідні умови професійного зростання. Поєднання різних форм роботи, що забезпечують комплексні виховні заходи, дозволяють цілеспрямовано спланувати виховну роботу інженера-педагога щодо формування тієї або іншої про-

фесійно значущої риси майбутнього робітника, застосувати з цією метою весь наявний набір педагогічних засобів у такий спосіб, щоб пізнавальна активність та інтерес учня до цього виду діяльності мали природний характер і сприяли створенню атмосфери реальної педагогічної діяльності, що передбачає постійний пошук. Вважаємо, що саме комплекси виховних впливів здатні активізувати, зробити яскравим, таким, що запам'ятовується, ефективним і показовим процес формування та розвитку комунікативної культури інженера-педагога, створити необхідні умови для якісного засвоєння професійно значущих знань, умінь і навичок спілкування в реально створеному комунікативно-спрямованому середовищі.

Водночас застосування у виховній практиці комплексних заходів необхідно спрямовувати на те, щоб кожний елемент цієї роботи, кожна дія або слово інженера-педагога було забезпечено педагогічно правильним керівництвом з боку педагога, який здатний визначити правильність обраного педагогічного методу або способу впливу, тобто спрямовувати та контролювати професійну підготовку майбутніх робітників. Доцільно також чергувати постійні і тимчасові доручення та обов'язки учнів. Пропонувати їх потрібно відповідно до зростання ступеня труднощів через те, що виховне значення виконуваних учнями справ перебуває в прямій залежності від вибору завдання з урахуванням інтересів, схильностей виконавців і рівня досвіду їх організаторської роботи.

Диференційований підхід у розподілі завдань є найбільш оптимальним для формування різноманітних організаторських і комунікативних умінь учнів ПТНЗ, а принцип проведення масових заходів дає можливість брати в ньому участь і забезпечує виховний вплив на суб'єктів навчання. Інженери-педагоги під час проведення цих заходів здобувають більш глибокі знання щодо організації виховної роботи, отримують можливість випробувати свої практичні вміння в тій чи іншій сфері спілкування. Потреба участі в позааудиторній роботі збільшується, виявляється постійна готовність учнів до участі в різних заходах. Учні професійно-технічних навчальних закладів отримують задоволення та емоційний підйом від участі в заходах, від виконання доручених справ, з'являється почуття самовдоволення, формуються необхідні навички: спостережливість, почуття відповідальності, сміливість і самостійність у прийнятті рішень, в організації спілкування, окрім того, товариськість, ініціативність, самовладання, організованість тощо.

Одним із видів розвитку комунікативних здібностей є диспути, які підвищують комунікативну культуру, навчають логічно мислити, розвивають уміння прислухатися до чужої думки, зіставляти різні точки зору, аналізувати їх і знаходити адекватне рішення. У процесі живого спілкування встановлюється істина, що глибоко осмислюється, переживається та, зрештою, стає моральним капіталом особистості. Диспути, в яких зіштовхуються суперечливі думки і виявляється розрив між професійно-моральними принципами й життєвими уявленнями, сприяють розвитку в учнів уміння не уникати цих «сутичок», а формувати свої педагогічні переконання, відшліфовують комунікативні вміння та навички. Ще в далеку давнину було помічено, що обмін думками, особливо у формі зіткнення різних точок зору, обговорень і дискусій, не тільки підвищує інформованість людини щодо певного питання, але й розвиває її мислення, забезпечує перехід знань у переконання.

Вважаємо, що диспути на різні теми можуть стати результативним засобом формування комунікативної культури учнів за умови їх раціональної організації та систематичного проведення. Низька результативність деяких диспутів пояснюється тим, що їх організатори не завжди володіють методикою, не враховують психологічні закономірності й педагогічні умови, дотримання яких забезпечує позитивний виховний ефект.

Успіх навчально-виховної роботи залежить від того, які риси має сам інженер-педагог. Головне для інженера-педагога – це той багаж, з яким він прийде в групу: його професійні знання, духовна й комунікативна культура, емоційна чуйність, педагогічний такт, емпатія, організованість, захопленість, вміння організовувати та зацікавлювати своїх вихованців. Особливість поведінки інженера-педагога, його емоційний стан, здатність оцінювати педагогічні ситуації, знаходити позитивну емоційну форму стосунків, вибирати потрібні слова і засоби впливу на учня – все це неможливо розвинути тільки в процесі навчальних занять. У формуванні цих рис більшу роль виконує колективна діяльність.

Колективна діяльність за своїм соціальним і моральним потенціалом здатна впливати на розвиток особистості кожного учня групи, на його світоглядні й ідеологічні позиції. Педагогічна сутність цих впливів визначається динамікою їх взаємозв'язку з активністю самої особистості та якісних змін, що відбуваються на цих засадах, в її інтелектуальному та морально-психологічному розвитку, у набутті професійного комунікативного досвіду, що втілює найбільш важливі принципи й вимоги професії педагога.

Однією із суперечностей виховного процесу є невідповідність між природною активністю учнів, їхнім бажанням і прагненням знайти своє місце в колективній діяльності та відсутністю досвіду комунікативної діяльності для задоволення такої потреби. Колективні форми роботи містять у собі необхідні можливості для розвитку комунікативного потенціалу та набуття комунікативного досвіду, активної діяльності, колективного співробітництва.

У загальному вигляді методи організації аудиторної та позааудиторної роботи учнів ПТНЗ подано у вигляді декількох груп, об'єднаних спільною основою:

- дослідницькі методи та методи педагогічної діагностики: вивчення документів, бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ювання, соціометрія, вивчення результатів діяльності студентів та ін., у тому числі й методи цільової орієнтації, ранжування виховних цілей і завдань;

- методи цілепокладання та планування, що дозволяють із самого початку визначити хід перебігу педагогічних явищ і процесів, їх спрямованість, передбачити шляхи досягнення мети виховної роботи;

- методи переконання та формування свідомості особистості – інформаційно-просвітницький метод: розповіді, роз'яснення, бесіди, лекції, доповіді, диспути, а також повчання, приклад;

- методи організації життєдіяльності учнів академічних груп і формування досвіду професійної поведінки: вправи, індивідуальні доручення, практичні завдання, створення виховних ситуацій і ситуацій вільного вибору, наставництво тощо;

- методи спонукання і стимулювання: змагання, заохочення (матеріальне, моральне), схвалення, суспільна думка, вимога, наказ, критика й самокритика;

- контрольні-оцінні методи: перевірка виконання правил і вимог, спостереження, аналіз, узагальнення, порівняння, оцінювання результатів, оцінка, взаємооцінка, самооцінка, оцінюване судження.

Під час застосування різних форм і методів аудиторної та позааудиторної роботи створюються умови для вирішення та моделювання комунікативних завдань і ситуацій, формування умінь педагогічного спілкування, озброєння учнів методами і прийомами керування власним настроєм, самопочуттям і поведінкою, «програвання» педагогічних ситуацій, які ефективно сприяють оптимізації процесу виховання та успішному формуванню і розвитку комунікативної культури учнів ПТНЗ.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у системі ПТНЗ. Рівень підготовки інженерно-педагогічних працівників прямо та опосередковано позначається на рівні підготовки робітників. Очевидно, всебічне вдосконалення рівня професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів потребує вирішення цілого комплексу завдань, серед яких одне із центральних місць посідає комунікативна культура та комунікативні технології майбутніх інженерів-педагогів і умови її формування засобами виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів.

Формування комунікативної культури майбутніх інженерів-педагогів – складне й багатопланове завдання, успішне виконання якого можливе лише за умови оптимального застосування всіх форм навчання в ПТНЗ – як аудиторних, так і позааудиторних. Ми виходили з положення, що вибір аудиторних і позааудиторних форм у ПТНЗ має здійснюватися не тільки з урахуванням обсягу й рівня складності матеріалу для засвоєння на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й обов'язково з урахуванням особистісних інтересів і професійних потреб учнів ПТНЗ.

Перспективами подальших розвідок є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес підготовки майбутніх інженерів педагогів.

Список використаних джерел

1. Балдынюк Д. И. Системное исследование культуры общения педагога (теоретический аспект): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец.13.00.01. – «Общая педагогика и история педагогики» / Д.И. Балдынюк. – Киев, 1989. – 24 с.
2. Волкова Н.П. До питання про результати моніторингу якості організації самостійної роботи студентів / Н.П. Волкова, В.В. Гавяда // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2018. – С. 170–177.
3. Волкова Н.В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій [Електронний ресурс] / Н.В. Волкова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. – 2017. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4
4. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами поза аудиторної роботи: автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
5. Горбатюк Р.М. Оцінка рівня професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до роботи у ПТНЗ / Р.М. Горбатюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 28 / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ; Вінниця: Планер, 2011. – С. 262–269.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Лазарев М.О. Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М.О. Лазарев // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол.: В.О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 62–70.
8. Щербак О.І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / О.І. Щербак; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Наук. Світ, 2010. – 314 с.

References

1. Baldyniuk, D.I. (1989). *Sistemnoe issledovanie kultury obshcheniia pedahoha (teoreticheskii aspekt)*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Systematic study of the teacher's communication culture (theoretical aspect). Abstract of cand. ped. scie. dis.]. Kiev, 24 p. (In Russian).
2. Volkova, N.P. & Haviada, V.V. (2018). *Do pytannia pro rezultaty monitorinhu yakosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv* [On the issue of monitoring the quality of the organization of independent work of students]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia. Pedahohichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], pp. 170–177 (In Ukrainian).
3. Volkova, N. (2017). *Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak pokaznyk strukturno-zmistovykh i dynamichnykh kharakterystyk osobystosti maibutnoho inzhenera-pedahoha u haluzi kharchovykh tekhnolohii* [Readiness for professional activity as indicator of structural-content and dynamic characteristics of the personality of the future engineer-educator in the field of food technologies]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prikor-donnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohika* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogy], issue 4. Available at : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (in Ukrainian).
4. Havryliuk, O.O. (2007). *Formuvannia komunikativnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy pozaaudytornoi roboty*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of communicative culture of future teachers by means outside of classroom work. Abstract of cand. ped. scie. dis.]. Kirovohrad, 20 p. (In Ukrainian).
5. Horbatiuk, R.M. (2011). *Otsinka rivnia profesiinoi hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu do roboty u PTNZ* [Estimation of the level of professional readiness of future engineers-teachers of a computerized profile for work in a vocational school]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern Information Technologies and Innovative Meth-

ods of Training in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems]. Kyiv, Vinnytsia, Planer Publ., no. 28, pp. 262-269 (In Ukrainian).

6. Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990). *Pedahohicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moscow, Pedahohika Publ., 144 p. (In Russian).

7. Lazarev, M.O. (1997). *Kultura pedahohichnoho spilkuvannia yak vazhlyvyi chynnyk humanitarnoho peretvorennia suchasnoi osvity* [The culture of pedagogical communication as an important factor in the humanitarian transformation of modern education]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New Learning Technologies]. Kyiv, IZMN Publ., no. 19, pp. 296 (In Ukrainian).

8. Shcherbak, O.I. (2010). *Profesiino-pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Vocational-pedagogical education: theory and practice]. Kyiv, Naukoyi Svit Publ., 314 p. (In Ukrainian).

PREPARATION OF FUTURE ENGINEER AND PEDAGOGUES TO USE COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Volkova Natallia Val., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy and Methods of Technology Education Department, Kryvyi Rih State Pedagogical University(Ukraine), E-mail: volkovanatali1802@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-14

Key words: *engineer and pedagogue, communicative culture, communicative technologies, vocational education, terms.*

The present publication attempts to substantiate the peculiarities of the preparation of future engineer and pedagogues for the use of communicative technologies in the terms of the vocational education institution.

The results of the survey on the degree of self-education and the level of communicative culture among engineer and pedagogues and masters of industrial training in the system of vocational education are collected and analyzed. It is concluded the engineer and pedagogues, in accordance with the acquired knowledge of the essence of communicative learning technologies, should be prepared to solve complex and innovative problems within of vocational education institutions.

The structural components of the communicative culture of the future engineer and pedagogue are presented, a namely: humanistic orientation, knowledge of the fundamentals of the theory of pedagogical communication, communicative and creative abilities, the character and effectiveness of professional communication.

It is found out that the abilities of engineer and pedagogue to the purposeful planning of educational work, to rational combination of different forms of work, to the appropriate selection and provision of a comprehensive educational impact on the pupil's personality, the establishment in the vocational institution an atmosphere of creative pedagogical activity contribute the formation of the future worker of one or the other professionally significant features.

It is noted it is the complex of educational influences that can activate, make the process of formation and development communicative culture of an engineer and pedagogue a bright, effective and indicative.

The methods of organization classroom and extracurricular work of pupils in vocational education institutions are presented and classified. Several groups of these methods are expedient for use by a qualified engineer and pedagogue. These include research methods and ones of pedagogical diagnosis; methods of goal setting and planning; methods of persuasion and formation of consciousness of the person; methods of organization of pupils' life activity and formation of professional behavior experience; methods of motivation and stimulation; control and evaluation ones.

It is concluded the main professional qualities of the personality of the engineer and pedagogue. They must have professional knowledge, spiritual and communicative culture, emotional sensitiveness, pedagogical tact, empathy, good organization, enthusiasm, ability to arrange and interest their pupils. The feature of his/her behavior, his/her emotional state, the ability to assess pedagogical situations, to find a positive emotional form of relationships, to choose the words and means to influence the pupil are essentially characterizes the communicative culture of the engineer and pedagogue.

The technological methods of forming a communicative culture of an engineer and pedagogue are shown; they could be realized while implementing various forms and techniques of organizing classroom and extracurricular work, during solving and simulating communication tasks and situations, elaborating methods for managing their own mood, state of health and behavior.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.1:159.964.21

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-15

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

КОНФЛІКТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ

Статтю присвячено розкриттю сутності, аналізу причин виникнення конфліктів у педагогічному колективі закладу вищої освіти. Зазначено, що розбіжності й суперечності, що є причинами конфліктів, особливо загострюються під час упровадження нововведень, зокрема таких, які на сьогодні супроводжують систему вищої освіти.

Акцентовано увагу на необхідності організації життєдіяльності членів педагогічного колективу, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Це запобігання конфліктам, яке включає їх прогнозування (передбачає систематичне та безперервне дослідження освітніх процесів, морально-психологічного клімату підколективу з метою встановлення прогнозу (ймовірнісного судження) про їх виникнення, перспективи розвитку, майбутній стан) й профілактику (сукупність заходів запобігання, спрямованих на збереження та укріплення нормального стану педагогічних відносин).

Розкрито певні стратегії (превентивна стратегія поведінки Дж. Скотта), методи запобігання конфліктам (когнітивні, мотиваційні, діяльнісні, організаційні), різновиди типових конфліктогенів, доцільність усвідомлення власних дій викладачами, які вступають у професійну взаємодію.

Показано необхідність системного вивчення й аналізу факторів, які підвищують ймовірність виникнення конфліктів у педагогічному колективі, шляхом психологічної діагностики особистісних індивідуально-психологічних особливостей членів виробничого колективу; особливостей їх когнітивної сфери; мотивів, цілей, цінностей як окремих членів колективу, так і колективу в цілому; формальної і неформальної структури колективу; стилю лідерства; наявності мікрогруп і характеру відносин між ними та їх лідерами тощо. Акцентовано увагу на доцільності методики А. Лебедева, в якій глибина прогнозу визначається рядом індикаторів, кожен з яких виявляє певний аспект у прогнозуванні міжособистісного виробничого конфлікту.

Ключові слова: конфлікт, запобігання конфліктам, причини виникнення конфліктів у колективі, педагогічний колектив, стратегії, методи запобігання конфліктам.

Статья посвящена раскрытию сущности, анализу причин возникновения конфликтов в педагогическом коллективе высшего учебного заведения. Отмечено, что разногласия и противоречия, которые являются причинами конфликтов, особенно обостряются при внедрении нововведений, таких, которые сегодня сопровождают систему высшего образования. Акцентируется внимание на необходимости организации жизнедеятельности членов педагогического коллектива, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними. Такой организацией жизнедеятельности является предотвращение конфликтов, включающее их прогнозирование и профилактику. Раскрыты определенные стратегии, методы предотвращения конфликтов; показана необходимость системного изучения и анализа факторов, повышающих вероятность возникновения конфликтов в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: *конфликт, предотвращения конфликтов, причины возникновения конфликтов в коллективе, педагогический коллектив, стратегии, методы предотвращения конфликтов.*

Постановка проблеми. Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, динамізм сучасного життя, його насиченість конфліктами, що супроводжуються крайніми проявами емоцій, переживань, що викликане хибним трактуванням конфлікту або дій його учасників, невмінням адекватно сприймати та інтерпретувати конфлікти, використанням неефективних форм запобігання конфліктам та їх розв'язання, породжує стрімке зростання загального рівня конфліктності сучасного суспільства, високий потенціал конфліктогенності особистості, середовища. Конфлікти негативно впливають на психічний стан, настрій конфліктуючих, загострюючи їх взаємини, викликаючи стрес, який може бути причиною десятків захворювань, психосоматичних станів, неврозів, сприяє формуванню неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки. Усе це знижує працездатність і продуктивність професійної діяльності.

Сучасний заклад вищої освіти – особлива, складна відкрита соціальна система. Колектив викладачів ЗВО складається з людей, які відрізняються віком і досвідом, смаками й інтересами, манерами реагування на різні зовнішні події, рівнем компетентності та професіоналізму, фахом і педагогічними поглядами, моральним рівнем й інтелектом. Тут зустрічаються сімейні й одинокі, люди з різними типами нервової системи, біоритмами, характерами й темпераментами, емоційним настроєм, з різною системою моральних цінностей тощо. Тобто педагогічний колектив як живий організм має власну історію, філософію організації, особливості розвитку, відрізняється розмаїттям функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків. Вони складні, неоднозначні, тісно переплетені, інколи заплутані через те, що охоплюють педагогічну, соціальну, психологічну, економічну, юридичну та інші сфери життєдіяльності. У зв'язку з цим існуюче розмаїття стосунків неминує призводити до зіткнення інтересів, настанов, позицій, потреб людей, а отже, конфліктів, які мають руйнівні (деструктивні) наслідки. За подібної ситуації актуальності набуває така організація взаємодії й існування людей, що виключає чи зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними, а отже, запобігає конфліктам.

Аналіз останніх досліджень. Серед дослідників, які вивчали проблеми педагогічних конфліктів у закладах вищої освіти, варто відзначити роботи А. Анцупова, О. Белкіна, І. Глазкової, В. Добриніної, О. Іонової, Л. Качалова, Т. Кухтевіч, М. Рибакіної, Є. Тонкова та ін. Питання причинно-наслідкових зв'язків конфлікту та шляхів їх запобігання у педагогічних колективах відображені у наукових доробках А. Лукашенко, В. Жаворонкова, Л. Карпової та інших. Проблеми становлення відносин у педагогічному колективі, зокрема конфліктних, досліджували В. Єрошин, А. Капто, В. Лазарев, А. Лоренсов, М. Поташник, Н. Провоторова, О. Хомерікі та ін. Питання освітнього маркетингу в запобіганні соціальних конфліктів цікавили О. Даниленко. Наукові пошуки шляхом аналізу потенціалу якісних методів запобігання соціальним конфліктам здійснила Т. Денисенко. Значну увагу у психолого-педагогічній літературі приділено питанням наявності у педагогів сформованої конфліктологічної компетентності як необхідної складової (С. Баникіна, О. Єфимова, Ю. Костюшко, О. Лукашенко та ін.).

У той же час слід визнати, що проблема визначення причин, які породжують конфлікти у педагогічному колективі, з метою винайдення шляхів їх запобігання і на сьогодні залишається актуальною та потребує подальшого вивчення.

Формулювання мети. Мета статті – на підставі аналізу феномену конфлікту виокремити причини їх виникнення, розкрити засоби запобігання конфліктам у педагогічному колективі закладу вищої освіти та показати доцільність використання методик прогнозування конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, зупинимо увагу на понятті «конфлікт».

У загальноприйнятому розумінні «конфлікт» (від лат. «conflictus») – зіткнення думок, ідей, сил, сторін тощо. Науковці не мають єдиного погляду на сутність конфлікту,

презентуючи його як: «вияв неузгодженості спільної діяльності щодо реалізації інтересів; незгода між двома чи більше сторонами (персонами або групами), коли кожна сторона намагається зробити так, щоб було прийнято саме її позицію чи цілі, і стати на заваді іншій стороні чинити те саме; хвороба спілкування (нечесна, несправедлива, незрозуміла гра)» [1, с. 155]; «реакцію людей на перешкоду до досягнення різного роду цілей спільної діяльності, на поведінку інших, а також як реакцію на ґрунті несумісності характерологічних шаблонів поведінки, відмінності культурних основ і потреб» [2, с. 33]; «зіткнення в процесі діяльності і спілкування мотивів, установок, відносин, дій і поведінки між індивідами і групами або між індивідом і групою людей» [3, с. 118]. Дослідники єдині в тому, що, будучи формою комунікації в різних системах: «людина – людина», «людина – група або її частина», «одна частина колективу – інша її частина», «колектив – колектив», він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, поглядів, принципів, цінностей. *Ми розглядаємо конфлікт як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, ціннісних орієнтацій, інтересів у міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей.*

Попри презентовані у літературі позитивні функції конфліктів (інформаційно-об'єднуюча, стимулювання активності, об'єднання і структуризація, регулятивно-розвиваюча, стимулювання особистісного зростання, психотерапевтична, діагностична та ін.), він все ж таки є джерелом зниження привабливості праці і, як наслідок, її продуктивності; появи руйнуючих форм самореалізації особистості; погіршення психологічного клімату в колективах і руйнування міжособистісних відносин; зниження ефективності співпраці; зростання конфронтації тощо.

Аналіз наукових праць конфліктологічної проблематики (В. Андрєєв, А. Анцупов, О. Громова, А. Дмитрієв, А. Здравомислов, О. Зінчина, Г. Ложкін, М. Пірен, А. Шипілова та ін.), показав, що провідна мета звернень до досліджень з проблем конфліктів має переважно прикладний характер – на підставі глибокого розуміння сутності конфліктів, причин їх виникнення навчитися *управляти конфліктами* (здатність керівника побачити конфліктну ситуацію, осмислити її та здійснити попереджувальні дії щодо її вирішення [4, с. 75]), *оволодіти стратегіями й механізмами запобігання та врегулювання конфлікту.*

Зупинимо свій погляд на причинах виникнення конфліктів у виробничому колективі, зокрема педагогічному.

Так, зарубіжні та вітчизняні автори акцентують увагу на тому, що основною передумовою, що загострює передконфліктну ситуацію серед членів педагогічного колективу, є порушення рівності позицій сторін, що проявляється в таких поведінкових характеристиках, як закритість і оцінність позицій обох або одного з партнерів зі спілкування, що спричиняє приховування суб'єктом своїх мотивів, інтересів, почуттів, інформації щодо конфліктної ситуації. Приховані почуття, потреби, інтереси, наявність внутрішньоособистісних проблем породжують помилкову орієнтацію конфліктуючих сторін стосовно одна одної, неправильні припущення і, відповідно, неадекватну реальній ситуації поведінку.

Є. Дурманенко вбачає джерелом суперечностей у колективі розмаїття особистісних відмінностей у рівнях політичного, філософського, етичного, естетичного, педагогічного розвитку особистості, а також відмінностей у досвіді й віці, що може викликати відмінність у вчинках та їхніх оцінках [5]. Іноді зіткнення інтересів викладачів може виникнути внаслідок їх моральних принципів, коли для досягнення певної мети використовують різні засоби. Так, деякі викладачі для здобуття авторитету створюють ілюзію бурхливої діяльності, що не може залишитися непоміченим колегами. Джерелом протиріч може бути й розбіжність у педагогічних поглядах, у методиці і вимогах до студентів, матеріальні інтереси тощо.

На думку конфліктологів, причиною багатьох конфліктів у педколективі є особистісні якості викладачів та співробітників: неадекватно занижена чи завищена самооцінка, хибність самоідентифікації, нерозвиненість процесів саморегуляції, рефлексії, слабкий самоконтроль, недостатня сформованість здатності емпатії, наявність у багатьох педагогів внутрішньоособистісних конфліктів.

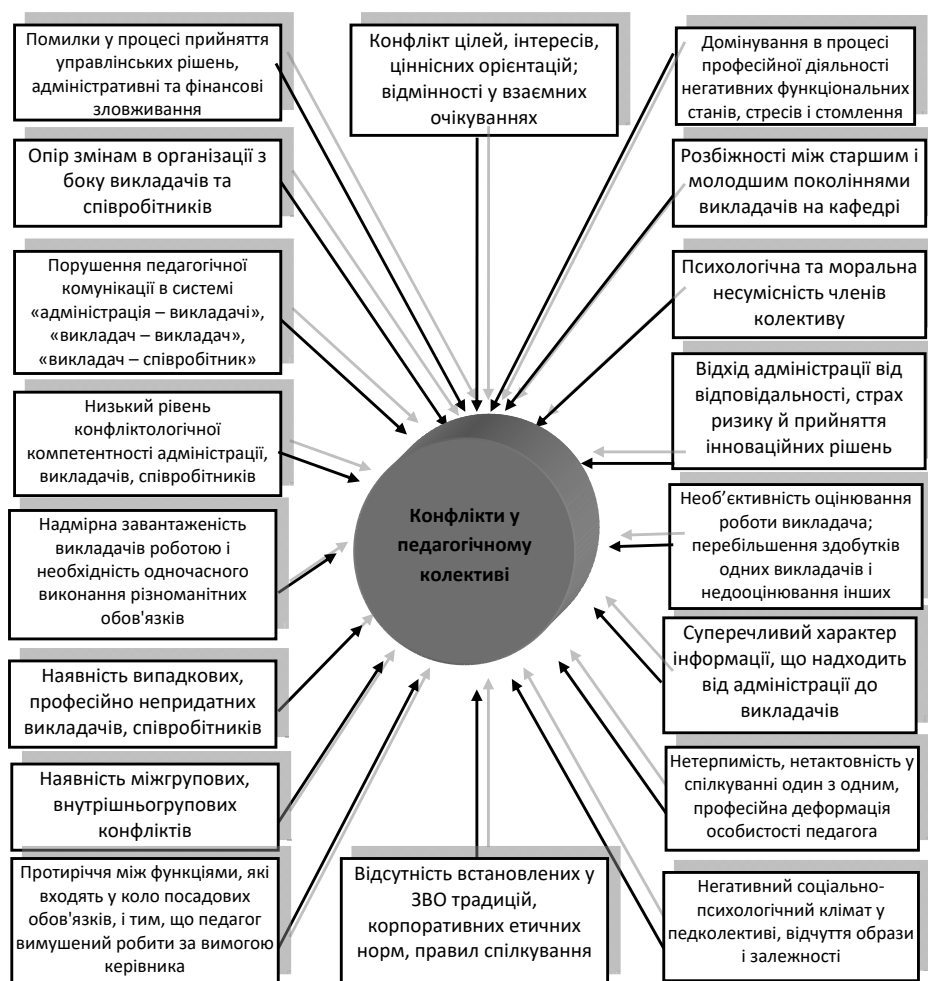


Рис. 1. Причини виникнення конфліктів у педагогічному колективі ЗВО

Загострення такого роду суперечностей можливе також за часткового оновлення складу колективу. Іноді конфлікти пов'язані з адаптацією в колективі молодих педагогів, які не відразу сприймають його традиції. Немало протиріч пов'язано з наявністю в колективі випадкових, професійно непридатних викладачів, співробітників; різноспрямованістю інтересів викладачів, що може стимулювати неоднакове ставлення студентів до їх навчальних дисциплін.

Виділяють також такі причини конфліктів у педагогічному колективі: недостатня узгодженість і суперечність цілей окремих груп; відсутність організаційної структури, нечіткість розподілу прав і обов'язків; відсутність достатньої стабілізації і конкретного опису завдань, поставлених перед педагогом; обмеженість рівня професійної підготовки, яка гальмує виконання професійних обов'язків; невизначеність перспективи зростання (службової кар'єри); несприятливі фізичні умови праці; недостатність доброзичливості впливу з боку керівника до досягнень підлеглих; необґрунтованість претензій окремих працівників; різне розуміння подій та їх причин учасниками.

Отже, джерелом педагогічних конфліктів у закладі вищої освіти є розбіжності й суперечності, що природно існують, постійно виникають і певним чином вирішуються в ході освітнього процесу. При цьому акцентуємо, що ми не ставимо за мету віднайти всі, бо це неможливо. Тому зазначаємо, що переважна їх більшість наведена нами на рис. 1. Пере-

конані, що наведені розбіжності й суперечності особливо загострюються під час упровадження нововведень, які руйнують старі норми, традиції та створюють нові, що викликає суперечливі почуття й дії майже в усіх учасників навчально-виховного процесу, членів педагогічного колективу ЗВО. З одного боку, є усвідомлення необхідності, доцільності змін, оновлення, а з іншого – небажання щось змінювати у звичайному режимі роботи, змісті навчального матеріалу, стосунках із колегами, учнями тощо. І цей факт має усвідомлювати адміністрація ЗВО, приймаючи управлінські рішення.

Щодо терміна *запобігання конфліктам*, то його найчастіше дослідники використовують, вивчаючи проблеми управління конфліктами (С. Бобровник, Є. Грищенко, О. Климентьєва, Н. Мілорадова, М. Олексюк, Т. Худойкіна та ін.), яке тлумачать як «цілеспрямовані дії щодо усунення (мінімізації) причин, що породили конфлікт, корекції поведінки учасників конфлікту, підтримання необхідного рівня конфліктності, який не виходить за контрольовані межі» [6, с. 121].

У словниках термін «запобігання» зазвичай подається у декількох значеннях: завчасно усунути те, що загрожує, перешкодити здійсненню чого-небудь; відвести заздалегідь, усунути, запобігти небезпеці [7]. Науковці (А. Гірник, О. Степаненко) подають запобігання конфліктам як «організацію життєдіяльності суб'єктів взаємодії, яка виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними; діяльність осіб з усунення об'єктивних або суб'єктивних причин конфлікту, що назріває, розв'язання протиріччя неконфліктними способами [8, с. 8]; вид діяльності суб'єкта управління, спрямований на недопущення виникнення конфлікту [9, с. 45]. Отже, запобігання конфлікту вимагає вміння управління процесом вирішення конфліктної ситуації до того моменту, як вона переросте у відкрите протиборство. Зазначимо, що запобігання конфліктам може бути частковим (нівелювання дії однієї з причин конфлікту або обмеження її негативного впливу на проблемну ситуацію, яка склалася) або повним (нейтралізація усіх чинників, які лежать в основі конфлікту).

Важливими є погляди А. Анцупова, О. Зінчиної, В. Шейнова, які виокремили напрями, за якими здійснюється діяльність із запобігання конфліктам: створення об'єктивних умов, які перешкоджають виникненню та деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій; оптимізація організаційно-управлінських умов створення та функціонування організації; усунення соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів; блокування особистісних чинників виникнення конфліктів [10]; постійна турбота про задоволення потреб і запитів співробітників; підбір і розміщення співробітників з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей; дотримання принципу соціальної справедливості в будь-яких рішеннях, які торкаються інтересів колективу і особистості; виховання співробітників, формування в них високої психолого-педагогічної культури спілкування тощо [9, с. 45]; прийняття компетентних управлінських рішень, справедлива оцінка результатів діяльності, справедливий розподіл навантаження між підлеглими, забезпечення перспективи кар'єрного зростання, організація трудової взаємодії на підставі співробітництва, своєчасне інформування співробітників, справедливість та гласність в організації діяльності, психологічний відбір фахівців [11, с. 115]. Дослідники єдині у поглядах, що запобігання конфліктам доцільно здійснювати одночасно за всіма зазначеними напрямками, які є дійовими для різноманітних виробничих колективів, зокрема для педагогічних.

На підставі аналізу наукових публікацій (А. Koriakina, Т. Tretyakova, V. Ignatiev, S. Ollesova [12], А. Pipere, M. Veisson, I. Salite [13], А. Suleimenova, О. Ivanova [14], N. Rashidi, H. Meihami [15]) вбачаємо, що запобігання конфліктам у педагогічному колективі сприяють такі заходи: здійснення ефективної кадрової політики, орієнтованої на людину; забезпечення високого соціального захисту; своєчасне виявлення й розпізнавання сигналів нагромадження конфлікту; врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, які мають усталені комплекси й невдоволені власним професійним або соціальним статусом; отримання об'єктивної, усебічної й оперативної інформації про цілі, наміри, переваги, інтереси конфліктуючих сторін; здійснення конфліктної аналітики; раціоналізація режиму, інтенсивності, складності, чергування завдань професійної діяльності; реалізація організаційних методів запобігання конфліктам (усебічна підготовка співробітників, регулярна ротація кадрів, підтримка їх кар'єрних амбіцій); максимальне делегування функцій управління співробітникам; постійний розвиток мотивації працівників тощо.

Зважаючи на процес запобігання педагогічним конфліктам, розуміємо його як єдність двох етапів: *прогнозування конфліктів* (передбачає систематичне та безперервне дослідження освітніх процесів, морально-психологічного клімату педколективу з метою встановлення прогнозу (ймовірного судження) про їх виникнення, перспективи розвитку, майбутній стан) та їх *профілактика* (сукупність заходів запобігання, спрямованих на збереження та зміцнення нормального стану педагогічних відносин), яка забезпечує таке перетворення професійних відносин, за якого усуваються або нейтралізуються фактори, причини, умови, що сприяють конфліктній поведінці, забезпечується відповідний контроль за поведінкою членів колективу.

Отже, запобігання конфліктам у педагогічному колективі ЗВО спрямоване на проведення запобіжних заходів щодо прогнозування та профілактики виникнення конфліктних чинників, умов, причин, поведінки.

Крім зазначеного, упевнені, що у керівників, викладачів, співробітників ЗВО має бути сформована готовність до запобігання конфліктам, яка передбачає знання типології конфліктів, істотних особливостей виникнення, розгортання й врегулювання конфліктів, володіння навичками в галузі технологій управління конфліктами, уміннями застосовувати на практиці стратегії й тактики запобігання конфліктам, психологічні механізми впливу; вироблення здатності сприймати й оцінювати передконфліктну ситуацію як нерозкрити можливість поліпшення професійних відносин та взаємодій між колегами. Поділяємо погляди І. Глазкової, яка вважає, що «методичним інструментарієм формування означеної готовності є стратегія (лінія поведінки) запобігання конфліктам, дійовість якої забезпечується сукупністю тактик, що виключають, зводять до мінімуму виникнення конфліктів» [16, с. 212].

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати наявність підвищеної уваги дослідників до *стратегій, методів запобігання конфліктам*.

Так, цікавою є превентивна стратегія поведінки Дж. Скотта, яка являє собою відкриття обговорення основних припущень обох сторін; визначення, що в них правильно, а що – ні; пом'якшення всіх тверджень або дій, зроблених, виходячи з помилкових припущень.

Підтримка і зміцнення співробітництва, відносин взаємовиручки є універсальним способом запобігання конфліктам. Найважливішими соціально-психологічними методами, орієнтованими на коригування думок, почуттів і настроїв людей, є:

1. *Метод згоди*. Передбачає проведення заходів, спрямованих на залучення потенційно конфліктних викладачів до спільної справи, в ході здійснення якої у можливих супротивників з'явиться певне поле спільних інтересів, вони краще пізнають один одного, звикнуть до співпраці, спільного вирішення проблем.

2. *Метод доброзичливості* (емпатії, розвитку здатності до співпереживання і співчуття іншим людям, до розуміння їх внутрішніх станів). Передбачає вираження необхідного співчуття колезі, партнеру, готовність надати йому практичну допомогу. Цей метод вимагає виключення зі взаємин невмотивованої ворожості, агресивності, неввічливості. Застосування його є особливо важливим у кризових ситуаціях, коли вираження співчуття, оперативна інформація про події набувають особливої актуальності.

3. *Метод збереження репутації колеги, поваги до його гідності*. Визнаючи гідність і авторитет опонента, ми тим самим стимулюємо відповідне ставлення партнера до нашої гідності та авторитету.

4. *Метод взаємного доповнення*. Передбачає акцентування уваги колеги на таких його здібностях, якими ми не володіємо. Урахування й вмиле використання не лише здібностей, але й недоліків колег, які пов'язані один з одним, допомагають зміцнити їх взаємну довіру, а отже, допомагають запобігти конфліктам.

5. *Метод недопущення дискримінації*. Передбачає недопущення підкреслення переваг одного колеги над іншим. З цією метою в практиці управління часто використовують рівне матеріальне заохочення всіх працівників (на противагу методу індивідуальної винагороди). З метою запобігання конфліктам цей метод дозволяє уникнути заздрощів, образ, здатних спровокувати конфліктне протистояння. Цінність цього методу підкреслюється японським прислів'ям: «Навіть якщо ви працюєте краще за інших, не поведіться як переможець».

6. *Метод психологічного погладжування*. Передбачає надання певної підтримки настроям, почуттям працівників. Зазначене може здійснюватися у різний спосіб: ювілеї, презентації, різновиди спільного відпочинку.

Щодо методів запобігання конфліктам, Є. Дурманенко визначає такі: когнітивні – чітке і конкретне з'ясування позицій, відносин, понять; забезпечення зворотного зв'язку; збір додаткової інформації; мотиваційні – прогнозування перспективи; спільне вирішення проблеми конструктивної конкуренції або кооперації; діяльнісні – підвищення ефективності спільної діяльності; організаційні – підвищення гнучкості системи і рольової динаміки [5].

Важливими є застереження Г. Ложкіна, Н. Пов'якель, які акцентували увагу на різновидах типових конфліктогенів (слова, дії (або бездіяльність), поведінкові акти або поведінка в цілому, які призводять до конфлікту), яких необхідно уникати задля запобігання конфліктам (погрози та накази; негативна й необґрунтована критика, зауваження та негативні оцінки; насмішки, знущання; поблажливе ставлення та поблажливий тон; принизливі прізвиська; слова «повинен», «мусиш»; хвастощі; категоричність у висловлюваннях; підвищення голосу, перебивання іншого, спроби самоствердитися через знецінення інших; нав'язування порад; приховування важливої інформації; нав'язування конкурентних відносин; допити, які заганняють у «глухий кут» та викликають почуття провини; відмова від розмови; різка, немотивована зміна теми; заспокоєння запереченням; порушення етики; брехня; перекладення відповідальності на іншу людину; прояви агресивності й дратівливості; егоїзм; маніпулювання) [17].

Тут кожному працівнику закладу вищої освіти варто пам'ятати вислів В. Сухомлинського, що слово – «найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...» [18, с. 283].

Запобігання конфліктам сприяє усвідомлення власних дій викладачами, які вступають у професійну взаємодію (табл. 1). Вважаємо, що отримані до початку спілкування відповіді на наведені запитання, зможуть запобігти можливим конфліктам [19].

Таблиця 1

Усвідомлення суб'єктами комунікації власних дій як процесу

Усвідомлення взаємодії як процесу	Я	Зміни від взаємодії	Не-Я
Позиція	Хто я у цій ситуації?	Спільна позиція у взаємодії	Хто він у цій ситуації?
Цілі	Для чого мені це спілкування?	Самовизначення кожного	Для чого йому це спілкування?
Зміст	Що я отримаю від спілкування з ним?	Спільні правила взаємодії	Що він отримає від спілкування зі мною?
Методи	Як я можу досягти розуміння?	Спільні способи дії	Як він може досягти розуміння?
Результат	Чи здійснилося моє розуміння?	Досягнення однієї та іншої сторони	Чи здійснилося його розуміння?

З метою запобігання конфліктам важливим моментом є комплексне і системне вивчення й аналіз факторів, які підвищують імовірність виникнення конфліктів. До них належать: особистісні індивідуально-психологічні особливості членів виробничого колективу; особливості їх когнітивної сфери; мотиви, цілі, цінності як окремих членів колективу, так колективу в цілому; формальна й неформальна структури колективу; стиль лідерства; наявність мікрогруп і характер відносин між ними та їх лідерами тощо.

На практиці з метою запобігання конфліктам застосовують *психологічні методи* (і цим діагностичним інструментарієм не варто нехтувати), що вимірюють схильності суперників до конфліктної поведінки, рівень потенційної конфліктності як рису характеру особистості. У цьому випадку широко використовується методика К. Томаса (Thomas), що ви-

значає тип поведінки індивіда в конфліктній ситуації, а іноді – методики: ТАТ, методика Розенцвейга, особистісні тести, зокрема багатфакторний опитувальник 16 PF Кеттела, такі чинники, як А, D, E, L; особистісний опитувальник Г. Айзенка, за яким підвищений рівень нейротизму сприяє конфліктній поведінці людини; опитувальник А. Басса і А. Даркі – призначений для діагностики індивідуального рівня агресивності особистості, методика з визначення акцентуацій характеру (К. Леонгард), методика діагностики схильності до стресів і конфліктів (Дж. Дженкінсон), аналіз рефлексивної корекції в конфліктній взаємодії (Б. Хасан), шкала реактивної особистісної тривожності (Ч. Спілберг) тощо.

Найбільш вдалою для вирішення проблеми запобігання конфліктам у педколективі є методика А. Лебедева [20, с. 71–79]. Глибина прогнозу тут визначається рядом індикаторів, кожен з яких виявляє певний аспект у прогнозуванні міжособистісного виробничого конфлікту. Одні індикатори – «оцінні» і «поведінковий» – є дуже потужними в плані прогнозу, інші – «предметний» і «мотиваційний» – виходять за рамки власне психологічних досліджень і тому розглядаються лише в загальному вигляді.

Предметний індикатор передбачає виділення об'єктів або предметних областей, які потенційно можуть бути в дефіциті, а отже, стати причиною розбіжностей між людьми, що прагнуть до оволодіння цих об'єктів. Для педагогічного колективу можливим є виокремлення таких п'яти параметрів: *професійні здібності* (рівень професійної підготовленості, професійні знання, уміння, навички, досвід); *комунікативні здібності* (уміння спілкуватися з колегами, керівниками); *особистісні якості* (рівень розвитку етичних якостей (доброта, чесність, повага до людей); *організаторські здібності* (здатність керувати групою, уміння організувати роботу, ефективно управляти людьми); *творчі здібності* (розвиток інноваційних якостей, уміння швидко сприймати нові ідеї, творчо мислити). Отже, якщо під час нововведень виникає ситуація дефіциту, то виділені потенційно конфліктні предметні області дозволяють використати дані параметри для прогнозу, зробити висновки про об'єктивні причини конфлікту і його предметний зміст.

Мотиваційний індикатор. Індикація здійснюється на основі аналізу виділених параметрів, проте потребує додаткового опитування членів колективу з метою здійснення більш точного прогнозу.

Оцінний індикатор. Його отримують на основі аналізу попарного розподілу взаємних оцінок і самооцінок членів колективу. Знаючи структуру такого розподілу, можна прогнозувати, що саме стане предметом конфлікту і між ким такий конфлікт можливий. Можливі дев'ять варіантів оцінок з урахуванням самооцінок, які наведені на рис. 2.

У ситуації, коли взаємні оцінки виявляються вище власних самооцінок В – В (вище – вище), міжособистісні відносини характеризуються визнанням авторитету партнера, того, що він володіє більш високими професійними, комунікативними, особистісними, організа-торськими, творчими якостями або краще ставиться до роботи.

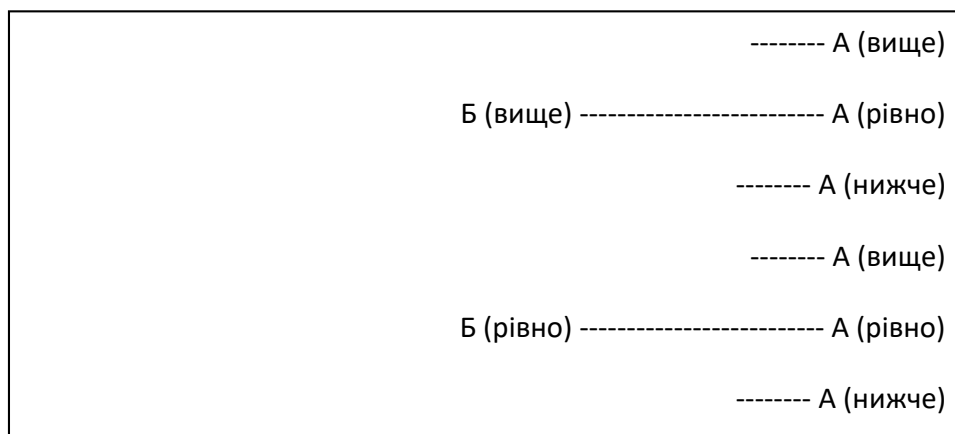


Рис. 2. Схема розподілу взаємних оцінок членів діади А та Б на основі самооцінок

У деяких випадках це може означати прагнення перекласти відповідальність на партнера, надати йому право прийняття важливого рішення. У звичайних умовах відносини такого типу виключають можливість конкуренції, ворожості. Це, як правило, доброзичливі відносини, а отже, неконфліктні.

Взаємні оцінки типу В – Н і Н – В (вище – нижче і нижче – вище) також неконфліктні. Поведінка людей виявляється досить узгодженою. Один є лідером, а інший – підлеглим. Статус чітко визначений, усвідомлений і прийнятий кожним членом діади. Часто цей тип взаємних оцінок демонструють досвідчені і недосвідчені педагоги. Взаємні оцінки типу В – Р і Р – В (вище – рівно і рівно – вище) не є конфліктними, оскільки один з членів діади орієнтований на рівні партнерські відносини, а другий усвідомлено визнає його більш високий авторитет. Взаємні оцінки типу Р – Р (рівно – рівно) потенційно конфліктні. Міжособистісний конфлікт може відбуватися у двох напрямках: за вектором мотивації досягнення об'єкта і за вектором мотивації уникнення. У першому випадку члени діади опиняються в конкурентних відносинах, оскільки прагнуть отримати те, що має позитивну валентність (винагорода, оплата за працю). У другому – прагнуть уникнути виконання деяких функцій (дій), що володіють негативною валентністю (невигідне, нецікаве доручення та ін.).

У ситуації взаємно рівного оцінювання можливе таке стереотипне висловлювання: «Чому цю нецікаву роботу доручили мені, а не Іванову, адже він такий, як я?» (негативна валентність). «Чому отримуватиме комп'ютер для роботи Іван, а не я, адже я такий, як він?» (позитивна валентність). Пропозиція розділити об'єкт суперечки порівну припиняє конфліктні відносини.

Найбільш сильні конфлікти можливі в ситуації взаємно негативних оцінок партнерів при їх високих самооцінках, тобто типу Н – Н. Саме у цьому випадку частіше за все можна зустріти у взаємних обвинуваченнях конфліктуючих працівників вираз типу «він поганий працівник і фахівець».

Взаємні оцінки типу Р – Н (рівно – нижче) і Н – Р (нижче – рівно) потенційно конфліктні, але в меншому ступені. Один з членів діади вважає іншого за якимось параметром менш компетентним, відмовляє йому у високих домаганнях. Інший претендує на рівність, тому його простіше переконати в тому, що супернику потрібно поступитися.

Поведінковий індикатор. Кожному члену колективу пропонується обрати із запропонованих властивий йому тип поведінки в конфліктній ситуації (уникнення, приховане суперництво зі схильністю до компромісів, відкрите суперництво з вираженими емоційними реакціями).

На основі перетворень оцінних і поведінкових індикаторів обчислюються спеціальні коефіцієнти: коефіцієнт потенційної конфліктності діади, коефіцієнт потенційної конфліктності колективу, коефіцієнт потенційної конфліктності працівника, коефіцієнт індивідуального статусу працівника в групі.

Використання цієї методики дозволяє достатньо точно робити прогноз щодо можливості конфліктних ситуацій, передбачати причини їх виникнення, виявляти потенційно конфліктних викладачів, робити висновки про характер конфліктів, а отже, ефективно управляти колективом.

Висновок. Педагогічний колектив закладу вищої освіти є формальною (формалізованою) спільністю людей, які об'єднані спільною діяльністю для досягнення певних цілей (навчання, виховання, розвиток, наукові дослідження тощо). Сукупність об'єктних умов, у які потрапляють адміністрація, викладачі, співробітники в процесі спільної діяльності, зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій, де відбувається зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості окремого індивіда, ціннісних орієнтацій, інтересів індивідів або груп людей.

Розкрито природно існуючі розбіжності й суперечності, які є джерелом педагогічних конфліктів у закладі вищої освіти. Їх розуміння дозволяє здійснювати усвідомлене управління конфліктами, складовою якого є їх запобігання.

Запобігання конфліктам є організацію життєдіяльності суб'єктів взаємодії, яка виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Запобігання педагогічним конфліктам розуміємо як єдність двох етапів: *прогнозування конфліктів* (передбачає систематичне та безперервне дослідження освітніх процесів, морально-психо-

логічного клімату педколективу з метою встановлення прогнозу (ймовірнісного судження) про їх виникнення, перспективи розвитку, майбутній стан) та їх *профілактика* (сукупність заходів запобігання, спрямованих на збереження та укріплення нормального стану педагогічних відносин).

Ефективність запобігання конфліктам у педагогічному колективі обумовлена: рівнем загальнотеоретичних знань членів педагогічного колективу про сутність конфлікту, його причини, види і етапи розвитку; напрями, методи, засоби запобігання конфліктам у професійній діяльності; рівнем проведення запобіжних заходів щодо прогнозування та профілактики виникнення конфліктних чинників, умов, причин, поведінки; ступенем відповідності обраних методів прогнозування конфліктної ситуації, визначення її конкретного змісту; виявлення потенційно конфліктних викладачів, співробітників.

Список використаних джерел

1. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів / А.Т. Ішмуратов. – Київ: Наукова думка, 1996. – 189 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Гірник А.М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А.М. Гірник. – К.: Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.
5. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному середовищі: [монографія] / Євгенія Аристархівна Дурманенко. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту імені Л. Українки, 2004. – 287 с.
6. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций / О.Н. Громова. – М.: Тандем: ЭКМОС, 2000. – 320 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
8. Степаненко О. Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження і розв'язання професійних конфліктів: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Степаненко. – К.: Університет менеджменту освіти НАПН України, 2012. – 20 с.
9. Зінчина О.Б. Конфліктологія: навч. посіб. / О.Б. Зінчина. – Харків: ХНАМГ, 2007. – 164 с.
10. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шепилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
11. Шейнов В. Конфликты в организациях / В. Шейнов // Справочник кадровика. – 2003. – № 9. – С. 92–94.
12. Koriakina A. Formation of tolerance in multicultural educational environment / A. Koriakina, T. Tretyakova, V. Ignatiev, S. Ollesova // Revista ESPACIOS. – 2019. – Vol. 40, issue 9.
13. Pipere A. Developing research in teacher education for sustainability: UN DESD via the Journal of Teacher Education for Sustainability / A. Pipere, M. Veisson, I. Salite // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2015. – 17 (2). – P. 5–43. – DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0009>.
14. Suleimenova A. Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System of Education for Sustainable Development / A. Suleimenova, O. Ivanova // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2018. – Vol. 20, no. 2. – P. 44–63.
15. Rashidi N. Addressing Cultural Identity through Negotiation: Analysis of Student-teacher-authored Narratives / N. Rashidi, H. Meihami // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2017. – Vol. 19, no. 2. – P. 21–35.
16. Глазкова І. Стратегія запобігання конфліктам суб'єктів навчального процесу / І. Глазкова // ВНЗ Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». – 2015. – № 1 (9). – С. 210–215.
17. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: учебное пособие / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

18. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
19. Волкова Н.П. Профілактика як один із шляхів запобігання конфліктам у педагогічному колективі / Н.П. Волкова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – Д.: ДУАН, 2014. – № 1 (7). – С. 5–10.
20. Лебедев А.Н. Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений / А.Н. Лебедев // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 71–79.

References

1. Ishmuratov, A.T. (1996). *Konflikt i zhoda. Osnovy kognitivnoi teorii konfliktiv* [Conflict and agreement. Fundamentals of Cognitive Conflict Theory]. Kyiv, Naukova dumka Publ., 189 p. (In Ukrainian).
2. Hrishina, N.V. (2008). *Psikholohiia konflikta* [Conflict psychology]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 544 p. (In Ukrainian).
3. Hrehnev, V.S. (1990). *Kultura pedahohicheskoho obshcheniia* [Culture of pedagogical communication]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 144 p. (In Russian).
4. Hirnyk, A.M. (2010). *Osnovy konfliktolohii* [Foundation Conflict]. Kyiv, Kyevo-Mohylianska akademiia Publ., 222 p. (In Ukrainian).
5. Durmanenko, E.A. (2004). *Konflikty v pedahohichnomu seredovyschi* [Conflict in the pedagogical medium]. Lutsk, Vezha Publ., 287 p. (In Ukrainian).
6. Hromova, O.N. (2000). *Konfliktolohiia. Kurs lektsii* [Conflictology. Lecture course]. Moscow, Tandem Publ., EKMO Publ., 320 p. (In Russian).
7. Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [The Great Dictionary of Russian Movies]. Kyiv, Irpin, Perun Publ., 1728 p. (In Ukrainian).
8. Stepanenko, O. (2012). *Formuvannia hotovnosti vykladachiv vyshchym navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy do poperedzhennia i rozviazannia profesiinykh konfliktiv*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formulation of readiness of occupations of foreign schools laid out by the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine before transferring and engaging of professional conflicts. Abstract of cand. ped. scie. dis.]. Kyiv, DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity" NAPN Ukrainy Publ., 20 p. (In Ukrainian).
9. Zinchyna, O.B. (2007). *Konfliktolohiia* [Conflictology]. Kharkiv, KhNAMH Publ., 164 p. (In Ukrainian).
10. Antsupov, A.Ya. & Shepilov, A.I. (1999). *Konfliktolohiia* [Conflictology]. Moscow, YuNITI Publ., 551 p. (In Russian).
11. Sheinov, V. (2003). *Konflikty v orhanizatsiiakh* [Conflicts in organizations]. *Spravochnik kadrovika* [Personnel reference book], no. 9, pp. 92-94 (In Russian).
12. Koriakina, A., Tretyakova, T., Ignatiev, V. & Ollesova, S. (2019). Formation of tolerance in multicultural educational environment. *Revista ESPACIOS*, vol. 40, issue 9.
13. Pipere, A., Veisson, M. & Salite, I. (2015). Developing research in teacher education for sustainability: UN DESD via the Journal of Teacher Education for Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, no. 17 (2), pp. 5–43. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0009>
14. Suleimenova, A. & Ivanova, O. (2018). Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System of Education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 20, no. 2, pp. 44-63.
15. Rashidi, N. & Meihami H. (2017) **Addressing Cultural Identity through Negotiation: Analysis of Student-teacher-authored Narratives**. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 19, no. 2, pp. 21-35.
16. Hlaskova, I. (2015). *Stratehiia zapobihannia konfliktam subektiv navchalnoho protsesu VNZ* [Strategy to prevent conflicts of subjects of the educational process of universities]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (9), pp 210-215 (In Ukrainian).
17. Lozhkin, H.V. & Poviakel, N.I. (2002). *Prakticheskaia psikholohiia konflikta* [Practical psychology of conflict]. Kyiv, MAUP Publ., 256 p. (In Russian).

18. Sukhomlinskii, V.O. (1977). *Narodzhennia hromadianyna: v 5 t.* [Birth of a citizen: in 5 vol.]. Kyiv, Radianska shkola Publ., vol. 3, pp. 283-582 (In Ukrainian).

19. Volkova, N.P. (2014). *Profilaktyka yak odyin iz shliakhiv zapobihannia konfliktam u pedahohichnomu kolektyvi* [Prevention as one of the ways to prevent conflicts in the pedagogical team]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences]. Dnipropetrovsk, DUAN Publ., no. 1 (7), pp. 5-10 (In Ukrainian).

20. Lebedev, A.N. (1992). *Prohnozirovanie i profilaktika mezhlichnostnykh proizvodstvennykh konfliktov v usloviiakh novovvedenii* [Forecasting and prevention of interpersonal production conflicts in terms of innovations]. *Psikholohicheskii zhurnal* [Psychological Journal], no. 6, pp. 71-79 (In Russian).

CONFLICTS IN THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION: CAUSES OF OCCURRENCE AND WAYS OF PREVENTION

Natallia P. Volkova Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology at Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). npvolkova@yahoo.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-15

Key words: conflict, prevention of conflicts, causes of conflicts in a work team, pedagogical team, strategies, methods of prevention of conflicts.

The article is devoted to the disclosure of the essence, analysis of the causes of conflicts in the pedagogical team of the institution of higher education. It is noted that differences and contradictions, which are the causes of conflicts, are especially aggravated when introducing innovations, in particular those that are currently accompanying the system of higher education.

The emphasis is on the need to organize the activities of the members of teaching staff, which excludes or minimizes the probability of conflicts between them; on the prevention of conflicts, which includes their prediction (involves systematic and continuous study of educational processes, moral and psychological climate of the team with a view to establishing the forecast (probabilistic judgment) about their emergence, prospects for development, future state), and on a set of preventive measures aimed at preserving and strengthening normal pedagogical relationships.

Some strategies (preventive strategy of behavior by J. Scott), methods of conflict prevention (cognitive, motivational, activity, organizational), types of typical conflict generating agents, expediency of awareness of their own actions by teachers who enter into professional interaction are revealed.

The necessity of systematic study and analysis of factors that increase the probability of conflict occurrence in the pedagogical team is shown by means of psychological diagnostics of personal individual and psychological peculiarities of members of the work team; the peculiarities of their cognitive sphere; motives, goals, values both as separate members of the team and the team as a whole; formal and informal structure of the team; style of leadership; the presence of micro-groups and the nature of the relationship between them and their leaders, etc. The emphasis is made on the feasibility of A. Lebedev's method, in which the depth of forecast is determined by a number of indicators, each of which reveals a certain aspect in the prediction of an interpersonal work conflict.

Одержано 21.11.2018.

УДК 371.13:81'44

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-16

І.Д. ДАВИДЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються актуальні питання формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема. Ми вважаємо, що для вихователя, який здійснює освітній процес, важливе значення має лінгвокультурологічна компетентність, якою забезпечується результативність виконання ним основних професійних завдань. Оскільки лінгвокультурологічна компетентність – інтегративне багатоаспектне нововведення, що не виникає стихійно, то необхідне цілеспрямоване формування, яке має розпочинатися в закладах вищої освіти, де готують майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Для студентів вищих навчальних закладів, які вже впоралися з системним лінгвістичним знанням і розвивали практичні навички грамотності згідно їх особистим якостям, дослідження лінгвістичного culturology дуже важливо.

На основі аналізу теоретичних джерел поняття формування лінгвістичної та культурної компетентності як педагогічне явище і лінгвістичне та культурна освіта, оскільки педагогічний процес найбільш ефективно розглядають у впровадженні декількох процедур, які включають: аналіз а) поняття "лінгвістичної і культурної компетентності" в науковій і педагогічній теорії; акцент головних стадій і соціальні та історичні попередні умови формування проблеми дослідження; аналіз с) еволюції теоретичного поняття лінгвістичної і культурної компетентності, її відносин з культурою суспільства, мови і законів функціонування в історичному контексті на основі підкреслених соціальних умов і історичного тла.

Професійна підготовка в педагогічному закладі вищої освіти є підготовкою до безлічі педагогічних дій в навчальних закладах різних типів і рівнів. Незважаючи на різноманітність профілів навчальної професії, у них є одна спільна риса - підготовка компетентного, володіючи необхідними теоретичними та практичними знаннями, навичками, учителем. Однак сьогодні необхідно привернути увагу до культурної лінгвістики в підготовці вчителів, щоб гарантувати не тільки високий рівень професійної підготовки, але також і підняти "zagalniy" рівень культури, вивчити фіксацію на мові, etnoteks і непослідовною практиці духовної і матеріальної культури людей, тобто, культурно значна інформація символічні способи істотного і духовного усвідомлення світу, збереженого в колективній пам'яті про люди певної етнічної групою, відтвореної в її ідеях, способах мислення і поведінці, з тем етичних і естетичних цінностей, норм, митиці, ритуалів, міфів, вірувань, упереджень, повсякденному житті.

Ключові слова: лінгвокультурологічна компетентність, професійна підготовка, професійна майстерність, майбутній вихователь, педагогічна проблема.

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования как педагогическая проблема. Мы считаем, что для воспитателя, который осуществляет образовательный процесс, большое значение имеет лингвокультурологическая компетентность, которой обеспечивается результативность выполнения им основных профессиональных задач. Поскольку лингвокультурологическая компетентность – интегративное многоаспектное нововведения, которое не возникает стихийно,

но, то необхідно целенаправленное формирование, которое должно начинаться в учреждениях высшего образования, где готовят будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетентность, профессиональная подготовка, профессиональное мастерство, будущий воспитатель, педагогическая проблема.

Актуальність. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. визначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам педагогічних закладів вищої освіти. Освітою виховується громадянин і патріот України, прищеплюється любов до української мови та культури, повага до народних традицій.

З нашого погляду, вихователь дошкільних навчальних закладів – це «людина культури», креативна особистість, яка знає про своє національне коріння, шанує культурні надбання інших народів, спроможна розкрити й підтримати в кожному вихованцеві його індивідуальні здібності, захопити пристрасним словом рідної мови і формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур.

Мета статті полягає у розгляді формування лингвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічної проблеми.

Основний виклад матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує достатня теоретична й експериментальна база для вирішення завдань, що виникають в освітній практиці вищої школи щодо формування професійної компетентності та її складових, у тому числі лингвокультурологічної. Здійснений нами аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що наразі є чимало вітчизняних і зарубіжних публікацій, у яких досліджуються лингвокультурологічні аспекти компетентності. Так, А. Іонова, М. Суворова досліджували лингвокультурологічний підхід до вивчення іноземних мов; у своїх наукових дослідженнях О. Макарова, К. Полупан розглядали особливості формування лингвокультурологічної компетенції в процесі вивчення рідної мови; дисертація Н. Фоменко присвячена розвитку лингвокультурологічної компетенції викладача закладу вищої освіти; у працях О. Борисенко, С. Гурбанської, О. Смірної, А. Соломахи, А. Хомаєвої, П. Якименко розглядаються різні лингвокультурологічні аспекти мовної освіти.

У педагогічній науці та практиці значна увага приділяється проблемі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання й розвиток дітей дошкільного віку, є вихователь закладу дошкільної освіти. У сучасних дослідженнях розкриваються різні аспекти підготовки студентів зі спеціальності 012 Дошкільна освіта до роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти. Зокрема підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук); навчання дошкільників української мови (Т. Котик); формування риторичної культури (В. Тарасова); вироблення в дошкільників навичок здорового способу життя (А. Чаговець); виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання (М. Роганова); концептуальні основи підготовки майбутніх педагогів (Г. Цветкова); рефлексійна культура вихователів (І. Кондратець); формування вмінь і навичок виразного читання як необхідного компонента професіограми майбутніх фахівців дошкільної освіти (Ю. Руденко); мовленнєва компетентність як складова професійної підготовки фахівців дошкільного виховання (А. Аніщук); підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до застосування елементів культури рідного краю (С. Матвієнко); компетентнісний підхід до мовленнєвої підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу (А. Богуш); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева); теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко); становлення фахівця дошкільної освіти під час навчання (Г. Бельська).

Актуальність пошуку шляхів розв'язання проблеми дослідження посилюється необхідністю подолання виявлених суперечностей між: актуалізацією потреби сучасного суспільства в оптимальному рівні міжкультурної взаємодії та недостатністю наукових досліджень, що закладають теоретичні основи лингвокультурологічної компетентності педаго-

гів; значним потенціалом змісту освітнього процесу закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх вихователів та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; необхідністю застосування сучасних інноваційних форм, методів і технологій підвищення готовності студентів до професійної діяльності у закладах дошкільної освіти й недостатнім інформаційним та технологічним забезпеченням зазначеного процесу [3].

Ми вважаємо, що для вихователя, який здійснює освітній процес, важливе значення має лінгвокультурологічна компетентність, якою забезпечується результативність виконання ним основних професійних завдань. Маючи великий спектр універсалізованих характеристик і можливість залучення в різнобічні сегменти освітньої практики, лінгвокультурологічна компетентність є важливим показником якості підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [1]. Оскільки лінгвокультурологічна компетентність – інтегративне багатоаспектне нововведення, що не виникає стихійно, то необхідне цілеспрямоване формування, яке має розпочинатися в закладах вищої освіти, де готують майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

У процесі навчання української мови необхідно сформувати вміння не тільки спілкуватися українською мовою, а й виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини, або, по-іншому, виробити комунікативну компетентність.

Оволодіння українською мовою як засобом людського спілкування й пізнання є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці. Якщо дитина не досягла певного рівня мовленнєвого розвитку до п'яти-шести років, то цей шлях зазвичай «не може бути успішним на більш вікових етапах» [2].

Для студентів закладів вищої освіти, які вже засвоїли в міру своїх особистісних якостей системні лінгвістичні знання й виробили навички практичної грамотності, великого значення набуває вивчення лінгвокультурології. Можна знати правила й систему української мови, але не вміти застосовувати ці знання на практиці. Можна читати серйозні книжки, але не сприймати їх глибинного змісту. У таких випадках ми спостерігаємо нерозвиненість не тільки комунікативної та інших суміжних компетентностей, а й нерозвиненість мовної особистості, яка не здатна сприйняти прочитане, зануритися в його зміст. Мовна, лінгвістична, мовленнєва й лінгвокультурологічна компетентності нерозривно пов'язані в комунікативному акті будь-якого рівня й не існують ізольовано.

Ми завжди розрізняємо ситуації, коли можна використовувати мову для того, щоб дізнатися щось про культуру, як і ті, коли ми звертаємося до культурних реалій, щоб зрозуміти факти мови. На рубежі століть змінилося місце й вагомість культурологічної аргументації в сучасній науці про мову, насамперед у когнітивній семантиці. Лінгвокультурологією, з нашого погляду, як самостійною галуззю знань слід вирішувати специфічні завдання, і при цьому відповісти, насамперед, на низку питань, що найбільш узагальнено можна сформулювати так: як культура бере участь в утворенні мовних концептів; до якої частини значення мовного знака прикріплюються «культурні смисли»; як усвідомлюється сенс того, що говориться і чується, і як це впливає на мовні стратегії; чи існує в реальності культурно-мовна компетенція носія мови, на підставі якої втілюються в текстах і розпізнаються носіями мови культурні смисли.

Державними освітніми стандартами вищої професійної освіти передбачається вдосконалення лінгвокультурологічних знань, у тому числі уявлення про основні етапи історії країни, що вивчається, пам'ятки культури, збережені на її території, мовні реалії, пов'язані з найважливішими історичними подіями, культурно-історичними та соціальними асоціаціями.

Тобто наше завдання, як і курсу лінгвокультурології, поряд з міжкультурним діалогом проводити мудру експансію власної багатющої, високодуховної культури (усна народна творчість, пам'ятки архітектури, заповідні місця тощо). Науковці І. Бурчик, Л. Кожуховська, Т. Левченко, О. Потапенко, Я. Потапенко, Т. Чубань основними чинниками розвитку міжкультурного діалогу визначають історичну (і культурну) спільність з іншими народами

й культурами (наприклад, України та Європи), політичну визначеність стратегії взаємодії країни з іншими (наприклад, Угода про партнерство і співробітництво між Україною та ЄС). Може йтися також про інші види культур – професійну, вікову, гендерну, релігійну тощо, однак у контексті розгляду проблеми міжкультурного діалогу в Європі [4].

Однак, з нашого погляду, культурні помилки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можуть сприйматися набагато болючіше, ніж помилки мовні, і часто справляють негативне враження. У процесі навчання необхідно передбачити, пояснити, запобігти неадекватним асоціаціям, обумовленим культурно-історичними, соціально-психологічними особливостями та своєрідністю національної культури. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, усвідомлюючи свої національні цінності, повинні розуміти й поважати цінності іншої культури, іншого способу життя.

З нашого погляду, заклади вищої освіти, де готують фахівців закладів дошкільної освіти для роботи за нових умов життєдіяльності інформативного суспільства, опинилися перед необхідністю формування конкретних якостей мовної особистості, у тому числі лінгвокультурологічної компетентності.

Для більшості практиків це завжди було аксіомою: засвоєння знань про мову, розвиток мовлення й культури особистості пов'язані єдиним комплексом завдань. Цей зв'язок об'єктивний, адже мова й мовлення структурно взаємозумовлені, і в цьому сенсі проблеми розвитку лінгвокультурології можна назвати фундаментальною проблемою педагогіки, вихідною ідеєю, якою зумовлюється взаємозалежність багатьох компонентів навчання української мови.

Здійснений нами аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів і молодших спеціалістів із галузі знань 01 освіта / Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта став підставою для твердження, що в стандартах вищої педагогічної освіти значна увага приділяється формуванню в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти умінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в різних ситуаціях професійної діяльності та посилається на наявний досвід для особистісного саморозвитку й самовдосконалення, а саме:

- визначати психічний стан дітей дошкільного віку, звертаючи увагу на їхні емоції, вираз очей, жести, позу з метою добору ефективних методів взаємодії з дітьми в освітньому процесі;

- розрізняти, виявляти й розвивати емпатію, чутливість, співпереживання, доброту, справедливість; з'ясовувати, запобігати й усувати причини негуманного ставлення до тварин, людей, рослин у процесі гуманних почуттів, стосунків, поведінки;

- аналізувати мотиви дій і вчинків дітей, а не лише їхні результати;

- виховувати симпатію один до одного, гуманні почуття, колективні взаємини, справедливість, добропорядність у грі та спілкуванні;

- реалізувати й розвивати свої педагогічні здібності, включаючи як їх перцептивні (розуміти та вивчати впливати не лише на поведінку вихованців, а й на мотиви, цілі);

- інтерпретувати та розуміти внутрішній стан дитини за нюансами її поведінки, володіти засобами невербальної поведінки (міміка, жести), запроваджувати демократичний стиль керівництва, підтримувати однакове ставлення до всіх дітей дошкільного віку.

Отже, у стандартах підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти підкреслюється необхідність розвитку спроможності розуміти та сприймати внутрішній світ дитини як свій власний. Саме це вважається основою успішності та ефективності виховного впливу на формування лінгвокультурологічної компетентності.

На підставі порівняльного аналізу навчальних програм підготовки вихователів закладів дошкільної освіти свідчимо про те, що педагогічний процес при підготовці молодшого спеціаліста вибудовується з урахуванням логічних зв'язків, що сприяють поступальному розвитку студентів і дають можливість використовувати найцінніші для становлення студента бакалаврату можливості, характерні для цього рівня, зберігають самоцінність молодшого спеціаліста та полегшують адаптацію його до навчання на бакалавраті. Підготовка кадрів здійснюється відповідно до стандартів, розроблених Міністерством освіти і науки України.

Укладання навчальних планів здійснюється кожним закладом вищої освіти згідно з типовим планом, затвердженим Міністерством освіти і науки України. Аналіз типізованого

навчального плану дає підстави стверджувати, що він має певні хиби: значна кількість навчальних годин регламентовано відводиться під загальні дисципліни, які мають не ознайомлювальний, а контрольний статус, тоді як більш доцільним є перерозподіл годин для збільшення практичної складової.

Основою змісту циклів дисциплін загальнопрофесійної підготовки та професійно-практичної підготовки є теоретичні дисципліни, як-от: «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Психотренінг комунікативності», «Психолого-педагогічний практикум», «Основи науково-педагогічних досліджень у дошкільній освіті», «Організація самостійної роботи», «Лінгводидактика», «Методика навчання грамоти дітей дошкільного віку», «Методика раннього навчання читання», «Педагогічні інноваційні технології в дошкільній освіті», «Основи педагогічної майстерності», «Методика розвитку мовлення», «Культурологія», «Народознавство», «Тренінг комунікативності», «Риторика», запропоновано цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору студентів. Проте не пропонується такої дисципліни, як «Лінгвокультурологія», яка, з нашого погляду, досить важлива дисципліна для майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Українська лінгвокультурологія орієнтована на вивчення національно-культурної складової, мовної картини світу, мовної особистості з її компетенційними можливостями. Вивчення окремих питань лінгвокультурологічної компетентності ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках із практикуму української мови, сучасної української літературної мови, відомостях з літературознавчих дисциплін, культури мови, стилістики, риторики, культурології, народознавства тощо.

Висновки. Отже, формування лінгвокультурологічної компетентності має стати провідним завданням навчання української мови як базового предмета в закладах вищої освіти.

Професійна підготовка в педагогічному закладі вищої освіти – це підготовка до різноманітної педагогічної діяльності в освітніх установах різних типів і рівнів. Незважаючи на різноманіття профілів педагогічної професії, загальне в них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними та практичними знаннями, уміннями, педагога. Однак сьогодні необхідно привернути увагу до лінгвокультурології в освіті педагога, щоб забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки, а й підвищити загальний рівень культури, вивчити фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної та матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації збережених у колективній пам'яті народу символічних способів матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті.

Список використаних джерел

1. Берека В.Є. Професійна підготовка працівників дошкільної освіти : організаційно-педагогічний аспект: навч. посіб. / В.Є. Берека, Л.С. Пісоцька. – Хмельницький: Цюпак, 2014. – 191 с.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Г.В. Беленька. – Київ: ун-т ім. Б. Гринченка, 2011. – 320 с.
3. Давидченко І.Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / І.Д. Давидченко; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2018. – 359 с.
4. Українська лінгвокультурологія: навч. посібн. для студентів зі спеціальності «Українська мова і література» / кол. авт.: О.І. Потапенко, Я.О. Потапенко, Л.П. Кожуховська, Т.В. Чубань, Т.М. Левченко, І.В. Бурчик; за заг. ред. проф. О.І. Потапенка. – Корсунь-Шевченківський: ФОП Гавришенко В.М., 2014. – 350 с.

References

1. Bereka, V.E. & Pisotska, L.S. (2014). *Profesiina pidhotovka pratsivnykiv doshkilnoi osvity: orhanizatsiino-pedahohichnyi aspekt* [Professional training of preschool education workers: organizational and pedagogical aspect]. Khmel'nitskii, Tsiupak Publ., 191 p. (In Ukrainian).

2. Belenka, H.V. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Formation of professional competence of modern educator of preschool educational institution]. Kyiv, Kyivskyi universytet imeni B. Hrinchenka Publ., 320 p. (In Ukrainian).

3. Davydchenko, I.D. (2018). *Formuvannia linhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of linguistic and cultural competence of future educators of pre-school educational institutions. Cand. ped sci. diss.]. Sloviansk, DVNZ "Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet" Publ., 359 p. (In Ukrainian).

4. Potapenko, O.I., Potapenko, Ya.O., Kozhukhovska, L.P., Chuban, T.V., Levchenko, T.M. & Burchyk, I.V. (2014). *Ukrainska linhvokulturolohiia* [Ukrainian linguoculture]. Korsun-Shevchenkivskii, FOP Havryshenko, V.M. Publ., 350 p. (In Ukrainian).

DEVELOPMENT OF THE LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Inna D. Davydchenko, PhD in Pedagogy, Teacher of the Department of Ukrainian Linguistics, Literature and Teaching Methods at the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv (Ukraine). E-mail: davidchenkoid@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-16

Key words: *linguocultural competence, professional training, professional skills, future educator, pedagogical problem.*

The article deals with topical issues of formation of the linguocultural competence of future teachers of preschool education institutions. We believe that for the educator who implements the educational process, linguocultural competence is important, which ensures the effectiveness of the performance of basic professional tasks. Since linguistic and cultural competence is an integrative multi-aspect innovation, it does not occur spontaneously, a targeted formation is needed, which should begin at higher education institutions where future tutors of pre-school education institutions are trained.

For students of higher educational institutions who have already mastered systemic linguistic knowledge and developed practical literacy skills according to their personal qualities, the study of linguistic culturology is of great importance.

On the basis of the analysis of theoretical sources, the notion of formation of linguistic and cultural competence as a pedagogical phenomenon and linguistic and cultural education as a pedagogical process is most effectively considered in the implementation of several procedures, which include: a) analysis of the concept of „linguistic and cultural competence” in the scientific and pedagogical theory; the emphasis of the main stages and social and historical preconditions of the formation of the researched issue; c) analysis of the evolution of theoretical concepts of linguistic and cultural competence, its relationship with the culture of society, language and the laws of functioning in the historical context on the basis of the highlighted social and historical background.

Professional training in pedagogical higher education is preparation for a variety of pedagogical activities in educational institutions of various types and levels. Despite the diversity of the profiles of the teaching profession, they have one thing in common – the preparation of a competent teacher, possessing the necessary theoretical and practical knowledge and skills. However, today it is necessary to draw attention to cultural linguistics in teacher education in order to ensure not only a high level of professional training, but also to raise the “general” level of culture, to study fixation in the language and discursive practice the spiritual and material culture of the people, i.e. the culturally significant information and symbolic ways of material and spiritual awareness of the world preserved in the collective memory of a people of a certain ethnic group, reproduced in their ideas, patterns of thinking and behavior, with ethical and aesthetic values, norms, customs, rituals, myths, beliefs, prejudices, everyday life.

Одержано 15.12.2018.

УДК 371.15:658.64

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-17

О.А. ІВАНОВА,

*аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ФОРМИ ПРОЯВУ АКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

У статті розглянуто проблему виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг. З'ясовано, що активна професійна позиція особистості формується на основі активної життєвої позиції, визначальним чинником якої вважається рівень домагань умов, в яких її потенціал розвивається найбільш ефективно. Активна життєва позиція особистості полягає в її здатності до здійснення функцій самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції, самосвідомості. Соціальна активність виступає як особистісний спосіб зіставлення себе з іншими людьми, визначення своєї позиції і тим самим характеризує соціальну відповідальність. Відзначено соціальну відповідальність як засадничий принцип виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг. Визначено, що для формування у фахівців сфери послуг активної професійної позиції набуває значущості уміння наслідувати чужий досвід, творчо його перетворювати, популяризувати й розповсюджувати як ефективні результати робок інших фахівців, так і власні інновації. Окреслено основні напрями активної професійної позиції фахівців сфери послуг: соціальна спрямованість, креативність, соціальна комунікація, самовдосконалення. Визначено особливості комунікативності активного у своїй професійній позиції фахівця сфери послуг: соціальна спрямованість, доступність (участь у волонтерських заходах, грантові програми), уміння «продавати себе на ринку праці», реалізація у межах професійних ліфтів. Виділено форми виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг (професійні тренінги, підвищення кваліфікації, набуття додаткових компетенцій), які спрямовані на самовдосконалення, креативність, соціальну комунікацію за умови врахування професійно активним фахівцем соціальної ситуації у суспільстві, позитивного ставлення до професійної перекваліфікації за потреби галузевого розвитку.

Ключові слова: активна професійна позиція, фахівець сфери послуг, соціальна спрямованість, креативність, соціальна комунікація, самовдосконалення, виявлення.

В статье рассмотрена проблема выявления активной профессиональной позиции специалистами сферы услуг. Выяснено, что активная профессиональная позиция личности формируется на основе активной жизненной позиции, определяющим фактором которой считается уровень притязаний условий, в которых ее потенциал развивается наиболее эффективно. Активная жизненная позиция личности заключается в его способности к осуществлению функций самоанализа, самоконтроля, саморегуляции, самосознания. Социальная активность выступает как личностный способ сопоставления себя с другими людьми, определения своей позиции и тем самым характеризует социальную ответственность. Отмечена социальная ответственность как основополагающий принцип выявления активной профессиональной позиции специалистами сферы услуг. Определено, что для формирования у специалистов сферы услуг активной профессиональной позиции приобретает значимость умение подражать чужому опыту, творчески его преобразовывать, популяризировать и распространять как эффективные результаты наработок других специалистов, так и собственные инновации. Очерчены основные направления активной профессиональной позиции специалистов сферы услуг: социальная направленность, креативность, социальная коммуникация, самосовершенствование. Определены особенности коммуникативности активного в своей профессиональной позиции специалиста сферы услуг: социальная направленность, доступность (участие в волонтерских мероприятиях, грантовые программы), умение «продавать себя на рынке труда», реализация в рамках профессиональных лифтов. Выделены формы проявления активной профессиональной пози-

ции специалистами сферы услуг (профессиональные тренинги, повышение квалификации, приобретение дополнительных компетенций), которые направлены на самосовершенствование, креативность, социальную коммуникацию при условии учета профессионально активным специалистом социальной ситуации в обществе, положительного отношения к профессиональной переквалификации по необходимости отраслевого развития.

Ключевые слова: активная профессиональная позиция, специалист сферы услуг, социальная направленность, креативность, социальная коммуникация, самосовершенствование, выявление.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що на сучасному ринку праці сформована у фахівця професійна позиція значно полегшує його реалізацію у професійному середовищі. Сучасні соціально-економічні перетворення ставлять нові вимоги і до професійної підготовки фахівців сфери послуг. До основних із них належать здатність фахівця до безперервного професійного й особистісного зростання та розвитку, а також уміння самостійного прийняття рішень, творчого розв'язання типових і нетипових професійних завдань, спрямованих на задоволення потреб і уподобань споживачів послуг, ефективний розвиток підприємства. У зв'язку з цим набуває актуальності питання спрямування фахівця сфери послуг до активності у процесі фахової реалізації, орієнтації їх на професійне та особистісне самовдосконалення на основі активізації професійної позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях науковців професійна позиція фахівців сфери послуг розглядається як структурно-рівневе утворення, що показує єдність і характер зв'язку компонентів, які виражають сформованість особистісних, ділових якостей (Я. Казарницька, Є. Клімов, О. Кокун, І. Носова, О. Приймук, В. Толочек, В. Чепок), його ціннісно-сміслових орієнтацій в житті та професії (А. Маркова, О. Мешко, О. Резван, О. Толочек), а також ступінь оволодіння компетенціями, необхідними для успішного здійснення своєї професійної діяльності (З. Павицька, Н. Паркіна, О. Риданова). У дослідженнях професійна позиція аналізується щодо проблеми усвідомлення майбутнім фахівцем готовності до професійної діяльності, фахової орієнтації, спрямованості тощо.

Водночас потребує більш глибокого аналізу та висвітлення проблема активізації професійної позиції фахівцями сфери послуг.

Мета статті – обґрунтувати форми виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що активність професійної позиції фахівця розглядається науковцями з точки зору самовиявлення студентів у навчальній та квазіпрофесійній діяльності. Так, у дослідженні О. Резван актуалізується проблема орієнтації студентів на виявлення активної життєвої позиції як ставлення до навчально-виховної та суспільної діяльності. Науковець зауважує, що саме у подоланні певної кризи як обмеження простору застосування установок та позиції майбутнього фахівця, має виявлятися активність студента. Рівень виявлення активності студента, за словами О. Резван, обумовлюється можливістю та бажанням виконання ним специфічних саме для нього соціальних функцій.

Важливим для нашого дослідження є думка О. Резван про те, що активна життєва позиція особистості студента полягає саме в його потенційній здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції, самосвідомості. Соціальна активність виступає як особистісний спосіб зіставлення себе з іншими людьми, визначення своєї позиції і тим самим характеризує соціальну відповідальність [1].

У праці С. Дімітрової-Бурлаєнко активність особистості у професійному самовиявленні представлена творчістю як формою діяльності людини чи колективу у створенні будь-чого якісно нового, ніколи раніше не існуючого. При цьому стимулом для творчості – а відповідно і активності – є проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами [2]. У такій своїй думці авторка погоджується з позицією О. Резван, яка зазначає, що широкі різнобічні інтереси студентів передбачають розвиток творчих установок, створюють відповідні умови для вироблення активної соціальної позиції та, відповідно, вищого рівня професійної спрямованості [1].

Зв'язок креативності з інтелектуальною активністю особистості подано в дослідженні Д. Богоявленської [3].

Отже, можна зауважити, що активна позиція студента як майбутнього фахівця корелює з його свідомістю щодо необхідності діяльності, її важливості для суспільства, бажанням вийти за межі звичного комфортного середовища, щоб представити продукт власної інтелектуальної діяльності (креативний продукт).

О. Мешко визначає залежність між формуванням позиції майбутнього фахівця і оформленням його сфери основних професійних цінностей і сенсів. Так, в аспекті зазначеного виявляється особлива форма активності, спрямована на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях професійної діяльності [4]. Досліджуючи особливості суб'єктної складової професійної позиції вчителя, науковець стверджує, що «зазначена категорія безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. У своєму розвиненому вигляді суб'єктність спонукає вчителя брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ламаючи стереотипи, критично ставитися до загальновідомих істин і прийнятих правил та норм, відстоювати власну творчу свободу й унікальність, зайняти стосовно устояного порядку речей власну позицію» [4].

Підтримуючи О. Мешко у такій авторській позиції, підкреслюємо важливість зазначеної думки для фахівців сфери послуг. Ламання стереотипів у професійній діяльності дозволяє створювати нове, а відстоювання власної творчої свободи, зокрема у формі представлення результатів творчості широкому загалу – актуалізувати власні професійні потенції та домагання. Отже, активна позиція фахівця сфери послуг має стати детермінантою його творчої прикладної активності (у формах, корисних для конкретних суспільних верств населення).

У цьому аспекті цікавими вважаємо результати дослідження І. Гавриш та І. Дичківської, у яких йдеться про процеси інноваційної діяльності, що уособлюють здатність фахівця не лише до створення чогось нового, але й впровадження та розповсюдження продуктів діяльності, а отже, можна зробити висновок про виявлення активності професійної позиції людини. Науковці, знов-таки, звертаються до ролі творчого мислення особистості, зауважуючи при цьому, що вміння вишукувати, аналізувати й синтезувати відоме, переосмислювати його в нетиповій площині й створювати нове, гіпотетично більш ефективне для конкретних цілей, дозволяє студентів усвідомлювати важливість інноваційного підходу до професійної діяльності [5; 6].

Однак ані студент, ані будь-який фахівець не може створювати нове без спирання на конкретну основу, якою можуть бути як теоретичні напрацювання наук, так і досвід інших фахівців, який видається ефективним для вирішення певних завдань. А тому важливості набуває вміння студентів наслідувати досвід інших, частково його перетворювати. І. Гавриш зауважує про розвиток здатності до творчої діяльності особистості саме на основі наслідування певного досвіду з послідовним зменшенням у складі питомої ваги наслідувального компонента [5].

В аспекті спрямованості сучасного суспільства на взаємоінтеграцію різних галузей економіки, розширення ролі громадянських організацій в оцінці якості різного роду послуг та процесів уваги потребує готовність фахівця сфери послуг стати частиною мегасуспільства як одиниці конкретної фахової галузі. Йдеться про те, що процеси постійних реформ, які тривають у різних галузях економіки нашої держави, потребують від фахівців сфери послуг активності у виявленні громадянської позиції, зокрема популяризації послуг на волонтерських засадах. Так, прикладом активної участі у перетворенні суспільства за умови пропаганди професійних ідей можна вважати позицію переможця п'ятого сезону програми «Майстер-шеф» Євгена Клопотенка, який внаслідок активної професійної позиції (комунікації з Міністерствами охорони здоров'я та освіти і науки України, батьківськими комітетами шкіл, спонсорами та інвесторами) отримав грант на зміну системи харчування у школьних їдальнях.

Наведений приклад не є поодиноким, дослідники зауважують на залежності успішності у професії від активності фахівця не лише у професійному середовищі, але й у різних суспільних галузях. І. Кавуненко зазначає: реальна практика й життя демонструють, що найчастіше успіху в соціальній та професійній кар'єрі домагаються далеко не випускники з ди-

пломом з відзнакою, а ті з них, які виявляли активність, реалізовували себе в різних видах діяльності: громадській, економічній, культурній, комунікативній [7].

Зауважуючи на актуальності організації суспільних комунікацій для фахівців сфери послуг, орієнтуємося на дослідження О. Резван, О. Ігнатюк, О. Чаплигіна, які ототожнюють особистісну позицію із соціальною активністю людини, розвитком її соціальної суб'єктності. При цьому науковці спільні у тому, що суб'єктність є не просто присутньою у всіх відносинах, усіх видах діяльності індивіда, всіх сферах його буття, але й може «нарощуватися», розвиватись у процесі виховання, що забезпечує реалізацію людини у професійному становленні, знаходженні нею життєвої позиції [1; 8; 9]. О. Резван підкреслює роль соціальної комунікації як надважливої професійної компетентності, яка отримала назву «уміння продавати». При цьому слово «продавати» розуміється у непрямому значенні як уміння вести розмову про підвищення заробітної плати, розміру окладу; представлення цінності власного часу та професійних ресурсів працедавцю; здатності домовитись про підвищення умов комфортності праці, перенесення строків дедлайну, віддалену форму роботи тощо. Певною мірою уміння організовувати та підтримувати професійну комунікацію виявляє конструктивну професійну позицію фахівця – таку, що сформована на основі усвідомлення певних цінностей (активності у діяльності, результативності, поваги до інших, небайдужості, прагматизму тощо) [1]. Н. Волкова зазначає, що ціннісне ставлення до професійної комунікації є компонентом ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень [10].

Комунікативна компетентність фахівців сфери послуг набуває значущості також в аспекті реалізації у межах професійних ліфтів – коли фахівець переходить на більш високу посаду. Реальні проблеми, пов'язані з досягненням фахівцем сфери послуг високого професійного статусу, проявляються в усвідомленні того, що комунікативний простір різко розширюється з розширенням обов'язків: він обумовлений, крім взаємодії з клієнтами, комунікацією з партнерами та адміністрацією більш високого рангу. Таким чином, активність у професійному самопросуванні може виявитись для фахівця зміною середовища діяльності.

Сучасний розвиток ринку послуг пов'язаний з посиленням процесів глобалізації економіки. К. Лавлок зазначає, що одним з факторів розвитку кадрів у сфері послуг є інтернаціоналізація і глобалізація організацій соціальної сфери, які тісно пов'язані з активізацією процесів об'єднання та поглинання на міжнародному рівні, виходом підприємств, організацій на нові ринки, виникнення значної кількості стратегічних альянсів, підвищення активності транснаціональних сервісних компаній тощо [11, с. 89]. Усе це спричиняє необхідність відповідати сучасним вимогам до фахівця на ринку праці, а отже, перед фахівцями сфери послуг постає виклик: або постійно самовдосконалюватись у професійному розвитку, або йти з професії. Таким чином, актуальності набуває активність професійної позиції фахівця сфери послуг, що виявляється у формах підвищення кваліфікації, професійного самовдосконалення.

Слід зауважити, що у певних галузях сфери послуг (освіта, медицина) підвищення кваліфікації фахівцями є системним заходом, який обумовлює збереження місця роботи – тож у такому випадку про активність професійної позиції фахівців не йдеться. Однак у комерційних галузях сфери послуг (туристична, косметологічна, ресторанна тощо) набуття додаткових компетенцій фахівцями завжди стає їхньою перепусткою до категорії більш високооплачуваних спеціалістів. Це спричиняє зміну якості клієнтури – на користь більш вимогливої, а отже, фахівець набуває нового рівня відповідальності за якість послуг, результатом чого стає сформована спрямованість на постійне самовдосконалення у професії.

Отже, професійні тренінги, підвищення кваліфікації, набуття додаткових компетенцій тощо можна вважати виявленням активної позиції для фахівця сфери послуг, результатом чого стає збереження та розширення клієнтської бази, а також його вихід на більш високий економічний рівень. В аспекті зазначеного В. Ковальчук та Л. Оршанський, зокрема, зауважують, що забезпечення якості надання послуг фахівцями відповідно до світових норм

та вимог можливе лише на основі створення ефективної системи підвищення професійної компетентності фахівців, зайнятих у сфері послуг [12].

Активність професійної позиції фахівця сфери послуг має опиратися також і на усвідомлення перебігу стану економіки країни. Так, фахівець сфери послуг, активний у професійній позиції, враховує соціальні зміни у суспільстві: якщо вони зумовлюють зростання доходів населення, то замовники (клієнти) стають більш вимогливими, а отже, слід орієнтуватися на пропозиції оригінальних ідей, інновативних продуктів тощо. Якщо ж суспільні зміни пов'язані із зuboжінням потенційних клієнтів, то активне реагування фахівців сфери послуг на ці процеси дозволить вчасно переглянути сервісні пропозиції з точки зору їх здешевлення, а отже, не лише зберегти свою клієнтуру, але й залучити нових замовників.

З урахуванням вищезазначеного, може скластися хибна думка щодо деградації рівня майстерності фахівців сфери послуг в умовах інфляції в економіці країни. Однак сформована активна професійна позиція фахівця стає активатором його перетворення у формах реалізації. Так, почасти не маючи можливості повною мірою виявляти у практиці набуті компетенції, активний фахівець реалізує свої професійні амбіції, долучаючись до викладацької, наставницької діяльності; презентує власний досвід в інформаційній продукції (книги, інтернет-блоги), бере участь або організовує соціальні проекти тощо. Таким чином, активна професійна позиція спричиняє модель поведінки та, власне, спосіб життя особистості.

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень показав, що проблема виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг на сьогодні залишається актуальною. Ми можемо зазначити, що соціальна відповідальність є засадничим принципом виявлення активної професійної позиції фахівців сфери послуг, творчим характером її змісту, свободою від стереотипів та творчою прикладною активністю у пошуку та застосуванні інновацій у професії. Вважаємо, що активна професійна позиція фахівців сфери послуг повинна ґрунтуватися на умінні наслідувати чужий досвід, творчо його перетворювати, популяризувати й розповсюджувати, а також створювати, реалізовувати й популяризувати власні інновації. Виділені нами форми виявлення активної професійної позиції фахівцями сфери послуг спрямовані на самовдосконалення, креативність, соціальну комунікацію за умови врахування професійно активним фахівцем соціальної ситуації у суспільстві, позитивного ставлення до професійної перекваліфікації за потреби галузевого розвитку.

Перспективи подальших досліджень активної професійної позиції фахівців сфери послуг вбачаються у продовженні пошуку найбільш ефективних форм її виявлення.

Список використаних джерел

1. Резван О.О. Соціально-комунікативна активність як чинник перетворення професійно-особистісної позиції майбутнього фахівця / О.О. Резван // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. – Х.: Видавець Рожко С.Г., 2016. – Вип. 58. – С. 149–157.
2. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.Д. Дімітрова-Бурлаєнко. – Дніпро, 2018. – 351 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
4. Мешко О.І. Особливості суб'єктної складової професійної позиції майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О.І. Мешко. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/993/94/>
5. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І.В. Гавриш. – Харків, 2006. – 573 с.
6. Дичківська І.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І.М. Дичківська. – Харків, 2018. – 463 с.

7. Кавуненко Н.В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf
8. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія / О.А. Ігнатюк. – Х.: НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с.
9. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації: соціально-філософський аналіз: монографія / О.К. Чаплигін. – Х.: Основа, 1999. – 277 с.
10. Волкова Н.П. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога / Н.П. Волкова // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2014. – № 2 (8). – С. 31–36.
11. Лавлок К. Маркетинг послуг: персонал, технологи, стратеги / К. Лавлок. – М.: Вильямс, 2005. – 108 с.
12. Ковальчук В., Оршанський Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу / В. Ковальчук, Л. Оршанський // Молодь і ринок. – 2016. – № 11–12. – С. 6–10.

References

1. Rezvan, O.O. (2016). *Sotsialno-komunikatyvna aktyvnist yak chynnyk peretvorennia profesiino-osobystisnoi pozytsii maibutnoho fakhivtsia* [Social and communicative activity as a factor of transformation professional and personal position of the future specialist]. *Pedahohika ta psykholohiia* [Pedagogy and psychology]. Kharkiv, Rozhko, S.H. Publ., issue 58, pp. 149-157 (in Ukrainian).
2. Dimitrova-Burlaienko, S.D. (2018). *Pidhotovka studentiv tekhnichnykh universytetiv do vyjavlennia kreatyvnoi kompetentnosti u profesiinii diialnosti. Dys. kand. ped. nauk.* [Preparation of students of technical universities for identification of creative competence in professional activity. Cand. ped. sci. diss.]. Dnipro, 351 p. (In Ukrainian).
3. Bohoiavlenskaia, D.B. (2002). *Psikholohiia tvorcheskikh sposobnostei* [Psychology of creativity]. Moscow, Akademiia Publ., 320 p. (In Russian).
4. Meshko, O.I. *Osoblyvosti subyektnoyi skladovoyi profesiinoyi pozytsiyi maibutnoho vchytelia* [Features of the subject component of the professional position of the future teacher]. Available at: <http://vuzlib.com/content/view/993/94/> (in Ukrainian).
5. Havrysh, I.V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoyi diialnosti. Dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical-methodological bases of formation of readiness future teachers to innovative professional activity. Dr. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 573 p. (In Ukrainian).
6. Dychkivska, I.M. (2018). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti. Dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodical bases of preparation of future teachers of preschool institutions to innovative pedagogical activity. Dr. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 463 p. (In Ukrainian).
7. Kavunenko, N.V. *Vyznachennia zmistu ta struktury osobystisnoi hotovnosti do profesiinoyi diialnosti* [Determination of the content and structure of personal readiness for professional activity]. Available at: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf (in Ukrainian).
8. Ihnatiuk, O.A. (2009). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho inzhenera do profesiinoho samovdoskonalennia: teoriia i praktyka* [Formation of the future engineer's readiness for professional self-improvement: theory and practice]. Kharkiv, NTU „KhPI” Publ., 432 p. (In Ukrainian).
9. Chaplyhin, O.K. (1999). *Tvorchyi potentsial liudyny: vid stanovlennia do realizatsii: sotsialno-filosofskyi analiz* [Human creativity: from formation to realization: social and philosophical analysis]. Kharkiv, Osнова Publ., 277 p. (In Ukrainian).
10. Volkova, N.P. (2014). *Kompetentnist u zdiisnenni profesiinoyi komunikatsii maibutnoho sotsialnoho pedahoha* [Competence in professional communication the future social teacher]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 2 (8), pp. 31-36 (in Ukrainian).
11. Lavlok, K. (2005). *Marketynh posluh: personal, tekhnolohii, stratehii* [Marketing of the hotel: the staff, technology, strategy]. Moscow, Vyliame Publ., 1008 p. (In Russian).

12. Kovalchuk, V. & Orshanskyi, L. (2016). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [Professional training of future specialists areas of service based on the competence approach]. *Molod i rynek* [Youth and market], no. 11-12, pp. 6-10 (In Ukrainian).

FORMS OF IDENTIFYING AN ACTIVE PROFESSIONAL POSITION BY SPECIALISTS OF SERVICE SPHERE

Olena A. Ivanova, Deputy Director of Educational Work at the Commercial College of Dniprovsky State Technical University, Kamianske, Dnipropetrovsk Oblast (Ukraine)

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-17

Key words: active professional position, service specialist, social orientation, creativity, social communication, self-improvement, identification.

The article deals with the problem of identifying an active professional position of specialists in service sphere. It is found that the active professional position of a person is formed on the basis of active life position, the determining factor of which is the level of claims in the conditions in which its potential develops most effectively. The active life position of a person is his ability to perform the functions of self-analysis, self-control, self-regulation, self-consciousness. Social activity acts as a personal way of relating yourself to other people, determining your position and thus characterizes social responsibility. Social responsibility as a fundamental principle of identifying the active professional position by specialists of service sphere is noted. It is determined that for the formation of the specialists of the service sector, active professional position acquires the importance of the ability to imitate the experience of others, to transform it creatively, to promote and disseminate both the effective results of the improvements of other specialists and their own innovations. The main directions of the active professional position of service specialists are outlined: social orientation, creativity, social communication, self-improvement. The features of communication activity in the professional position of a specialist in services include: social orientation, accessibility (participation in volunteer activities, grant programs), the ability to "sell themselves in the labor market", the implementation of professional lifts. The understanding of the word "sell" in the indirect sense as the ability to talk about raising wages, salary; presentation of the value of their own time and professional resources to the employer; the ability to agree on improving the conditions of work comfort. It is noted that the ability to organize and maintain professional communication reveals a constructive professional position of a specialist – one that is formed on the basis of awareness of certain values (activity, effectiveness, respect for others, indifference, pragmatism, and the like). The value attitude to professional communication is a component of the value-semantic sphere of personality that positively reflects the system of values of communicative knowledge and defines purposeful activity of students on their mastering and understanding the need of knowledge of oneself as a communicative personality.

The forms of active professional position manifestation by the service sector specialists are highlighted: professional trainings, professional development, acquisition of additional competencies that are aimed at self-improvement, creativity, social communication, provided that the professionally active specialist takes into account the social situation in society, has a positive attitude to professional retraining according to the needs of industry development.

Одержано 3.01.2019.

УДК 371.3:811

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-18

Р.М. КЛЮЧНИК,

*кандидат политических наук, доцент кафедры политологии
и международных отношений Университета имени Альфреда Нобеля (г. Днипро)*

О.И. ОПАЛЕВА,

*студентка Высшей школы русской и зарубежной филологии
имени Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета
(Российская Федерация)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрены некоторые аспекты использования рекламных текстов в обучении иностранному языку. Применение аудиовизуальных средств и современных технологий коммуникации рассмотрено в контексте изучения иностранного языка. Рассмотрены факторы, обуславливающие трудности восприятия устной речи. Приведены примеры таблиц, с помощью которых представляется возможным анализ эффективности рекламных материалов. Рассмотрены основные цели использования видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку. В статье использованы сравнительный, системный, структурно-функциональный, аксиологический методы. Доказано, что на основе рекламного материала можно составить комплекс упражнений, способствующих усвоению лексики и грамматики изучаемого языка.

Ключевые слова: реклама, рекламный текст, рекламный ролик, аудирование, восприятие.

У статті розглянуто деякі аспекти використання рекламних текстів у вивченні іноземної мови. Застосування аудіовізуальних засобів та сучасних технологій розглянуто в контексті вивчення іноземної мови. Розглянуто фактори, що зумовлюють труднощі сприйняття усного мовлення (особистість мовця, його володіння мовою, використання технічних засобів, зв'язок інформації з реальним життям та раніше засвоєними знаннями).

Критичне аудіювання є таким видом діяльності, за якого реципієнт здійснює критичне осмислення як сприйнятої на слух інформації, так і власної аудитивної діяльності з точки зору її ефективності. Для систематизації навичок запропоновано проводити SWOT-аналіз рекламних матеріалів.

Наведено приклади таблиць, за допомогою яких можливо здійснити аналіз ефективності рекламних матеріалів. Так, запропоновано заповнювати таблицю для систематизації позитивних і негативних рис реклами для споживачів та виробників. Також студентам пропонується використати таблицю для експертної оцінки рекламного продукту, а саме його креативності, емоційності, вербального та емоційного компонентів.

Розглянуто основні цілі використання відеоматеріалів у процесі навчання іноземної мови. Наведено приклад відеоролику британської авіакомпанії «British Airways», який сприяє формуванню соціокультурних компетентностей та розширенню світогляду. Так, він присвячений XXX Літнім Олімпійським іграм – знаковій події в новітній історії Великої Британії.

Реклама французького банку, запропонована у статті, має на меті розширити знання у сфері фінансів, ознайомити студентів з термінологією, якою користуються фінансисти. Реклама польської залізниці (PKP) дає можливість ознайомитися з лексикою, пов'язаною з трудовою діяльністю, вибором професії та кар'єрним зростанням. Так, запропоновано слова *perspektywa* (перспектива), *stabilność* (стабільність), *innowacyjność* (інноваційність).

У статті використано порівняльний, системний, структурно-функціональний, аксіологічний методи. Доведено, що на основі рекламного матеріалу можна створити комплекс вправ, що сприятиме засвоєнню лексики та граматики мови, яка вивчається.

Ключові слова: реклама, рекламний текст, рекламний ролик, аудіювання, сприйняття.

Постановка проблеми. Актуальность использования рекламных текстов в педагогике обусловлена тем, что современная реклама представляет собой неотъемлемую часть жизни современного общества. Язык рекламы – это важная составляющая современного языка, именно в рекламной сфере часто зарождаются неологизмы и устойчивые выражения.

Применение аудиовизуальных средств и современных технологий коммуникации на уроке иностранного языка может хорошо помочь учащимся. Реклама позволяет заинтересовать их, актуализировать изучаемый материал и сделать занятие более «живым» и запоминающимся. В то же время не стоит забывать, что рекламные тексты на уроках иностранного языка – это не развлечение, а инструмент обучения, и относиться к нему следует с известной долей серьезности.

Цель статьи – исследовать специфику использования рекламных текстов в процессе обучения иностранному языку (английскому, французскому, польскому).

Анализ новейших исследований и публикаций. Использование рекламных текстов в процессе обучения иностранному языку является актуальной проблемой лингводидактики. С. Валетко, С.В. Масалова и Т.Ф. Финаева обращают внимание на общие вопросы использования рекламы. Е.В. Зеленина предлагает использование интернет-ресурсов с этой же целью. Критическое аудирование рассмотрено О.В. Трофимовой.

Изложение основного материала. Современные ученые приходят к выводу, что для повышения уровня мотивированности учащихся преподаватели должны включать в учебный план просмотр отрывков из художественных фильмов или рекламных роликов.

Последний источник является достаточно эффективным для развития навыка аудирования, потому что у учащихся будет активно формироваться социокультурная компетенция. Ведь именно рекламные ролики содержат в себе определенные национальные и культурные особенности страны изучаемого языка.

Применение рекламы должно подчиняться как общедидактическим правилам, так и требованиям профильного министерства. Применение аудиовизуальных средств и современных технологий коммуникации на уроке иностранного языка может хорошо помочь учащимся. В частности использование видеоматериалов позволяет достичь следующих целей:

- дает возможность ученикам познакомиться с «языком в живом контексте» т. е. «связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии» [1];
- развивает память и внимание, потому что именно через органы зрения и слуха субъект познания получает основную информацию о действительности;
- помогает комбинировать разные виды коммуникативной деятельности: чтение и письмо; аудирование и разговор;
- развивает логическое мышление и способность формулировать причинно-следственные связи;
- способствует интенсификации познавательного процесса, т. к. информация, представленная в наглядной форме, усваивается легче и быстрее;
- расширяет кругозор и общую эрудицию школьников и студентов;
- помогает сформировать социокультурную компетенцию [2, с. 47];

Рекламный ролик является хорошим практическим дидактическим инструментом для изучения языка. Он может использоваться как для представления нового материала по лексике и грамматике, так и его активизации, а также на заключительном этапе работы над материалом и при подготовке к самостоятельным работам, тестам и т. д.

Е. Зеленина среди заданий предлагает также веб-квест: предложить учащимся найти в Интернете различные варианты ролика, историю его создания, информацию об авторах и иные данные, помогающие лучше понять особенности данной рекламной кампании [3, с. 206].

Рекламний ролик (в ідеалі) повинен бути таким, щоб учасники могли дати йому експертну оцінку. Так, команда експертів, що складається з учнів 10–11-х класів або студентів, могла б викласти своє ставлення в формі табл. 1.

Таблиця 1

Експертна оцінка рекламного ролика

Критерій	Бали
Емоційне вплив	10
Креативність	8
Музика	9
Мотиваційна складова	8
Вербальний компонент	9
Візуальний компонент	10
Всього	54

Таким чином, у учасників розвиваються не тільки лінгвістичні, але й професійно-делові якості, необхідні їм в будь-якій обраній ними професії.

Безсумнісно, рекламний ролик, обраний для роботи з учнями і студентами, повинен мати необхідний лінгводидактичний потенціал, мати підходящий відео- і звуковий ряд. Однак слід звертати увагу і на етичні аспекти. Так, відеоролик повинен відповідати вимогам політичної коректності, не містити сцен, які можуть бути двозначно трактовані дітьми і підлітками. Слід уникати відеоряда, який, можливо, і сприймається адекватно в країні вивчаємого мови, але може викликати негативні асоціації у російського (українського) глядача. Вчитель повинен переконатися в тому, що зміст рекламного ролика підходить всім учням, незалежно від їх статі, віку, етнічної і релігійної приналежності, соціальної групи і т.д. Реклама дитячого харчування або іграшок в даному випадку підходить куди більше, ніж політична реклама кандидатів в президенти. Ми вважаємо, що політичну складову краще залишити для студентської аудиторії, для слухачів, які фактично свого віку мають право брати участь в політичному житті. Чим нейтральніше товар, рекламується в ролику, тим більше ймовірно, що він підійде навіть найменшим любителям іноземної мови.

Таким чином, рекламний ролик, що використовується на заняттях, повинен бути не тільки корисним з точки зору дидактики, але й цікавим для учнів і студентів. Благодячи актуальності рекламуваного товару учасники запам'ятовують слова і вирази без надмірних зусиль, можуть порівняти французькі (англійські) і російські (українські) рекламні ролики (якщо товари ідентичні або порівнянні). Крім того, необхідно робити поправку на культурологічний і етичний аспекти: рекламний ролик повинен адекватно сприйматися вітчизняним глядачем незалежно від приналежності до тієї або іншої соціальної групи.

В час аудіювання виникають мовні труднощі. Наприклад, лексичні труднощі виникають з причин різкого зростання словникового запасу: з'являється велика кількість наукової і технічної лексики. Крім того, використовуються фразеологічні обороти, діалектизми, ефемізми, деякі слова використовуються в переносному значенні. Граматика ускладнюється нетиповими конструкціями. Можливо визначити декілька факторів, що впливають на труднощі сприйняття усної мови:

1. Фактор особистості мовця: 1) один мовець або декілька; 2) швидкість мови мовця; 3) чи є для мовця даний мовний рідним (одним з рідних), або ж він його вивчив (якщо так, то в якому віці і наскільки добре); 4) рівень грамотності, освіти і загальної ерудиції мовця; 5) вік, статі, соціальний статус (це впливає на лексикон і складність конструкцій).

2. Фактор особистості слухача: 1) чи є слухач активним учасником розмови; 2) цікава йому тема розмови (знайома їй чи ні взагалі); 3) канал комуні-

кации: воспринимает ли слушатель спикера «вживую», или же по радио, телевидению, телефону, цифровым каналам Skype, Viber, WhatsApp и т.п.

3. Фактор текста: 1) объём текста; 2) сложность и информационная насыщенность текста; 3) опирается ли текст на экстралингвистические реалии, связан ли с реальной жизнью.

4. Фактор визуальной поддержки: есть ли карты, рисунки, диаграммы, видеоматериалы, субтитры и т.д.

Т.Ф. Финаева в своих исследованиях обратила внимание на стратегии аудирования, используемые российскими студентами-лингвистами Южно-Уральского государственного университета. Наиболее часто используемыми стратегиями понимания иноязычного текста являются прослушивание песен на английском языке, использование языковой догадки, просмотр фильмов на английском языке, прослушивание без обращения к письменному варианту текста. Наиболее редко используемой стратегией является общение с носителями языка.

К эффективным стратегиям понимания можно отнести мыслительную деятельность на английском языке, повторение слов в уме, понимание текста сегментами, прослушивание без титров на русском языке, поиск непонятых слов в словаре по примерной форме, имитация говорящего [4, с. 167].

Современные педагоги высоко ценят критическое аудирование, подразумевающее применение в новой ситуации полученных ранее и в процессе прослушивания аудиотекста знаний, их соотнесение с реальностью, что развивает общую эрудицию и компетентности, необходимые в дальнейшей учёбе и карьере. Под критическим аудированием О.В. Трофимова понимает «такой вид аудитивной деятельности, при котором реципиент осуществляет осмысление как воспринятой на слух информации (с точки зрения истинности/ложности, новизны/известности, согласия/несогласия), так и собственной аудитивной деятельности (с точки зрения ее успешности/неуспешности, большей/меньшей способности к аудированию, оценивания)» [5, с. 188–191].

В качестве примера критического аудирования можно предложить прослушать текст о рекламе и её роли в экономике, содержащий, в том числе, и рекламные ролики как иллюстративный материал. После прослушивания учащиеся могут заполнить (индивидуально или в группах) таблицу, резюмирующую представленный материал (табл. 2).

Таблица 2

Положительные и отрицательные стороны рекламы
(Les avantages et les inconvénients de la publicité)

	avantages	inconvénients
Pour les acheteurs		
Pour les fabricants		

Таким образом, заполнив табл. 2, учащиеся не только узнают некоторые новые для себя слова и выражения, но и используют и совершенствуют свои навыки логического и критического мышления. Для слушателей более высокого уровня можно предложить SWOT-анализ.

При этом Е.М. Торбик отмечает, что прибегать к такому типу аудирования целесообразно на стадии закрепления определённой темы, когда у студентов имеется в арсенале весомый «багаж» фоновых знаний, которые помогут ему не испытывать трудности в выполнении заданий в рамках критического аудирования, причём минимальный уровень владения иностранным языком должен соответствовать уровню B1 [6, с. 105].

Для выбора эффективной стратегии обучения аудированию следует:

- 1) выявить наиболее распространённые трудности аудирования;
- 2) определить пути их преодоления;
- 3) разработать классификацию учебных заданий (кейсов) для формирования и развития восприятия на слух;
- 4) использовать только наиболее эффективные способы презентации аудиоматериала;
- 5) выбрать оптимальные технологии работы с аудиотекстом на основе учёта объективных и субъективных факторов, влияющих на процесс аудирования.

Нами был предложен рекламный ролик французского банка, текстовый вариант которого приведен ниже: *Je passe à ma Banque. Et voilà ma banque qui n'est pas loin. Elle s'appelle la Banque directe. C'est la première banque par téléphone ouverte 24 heures sur 24 7 jours sur 7. Pas d'agence, donc plein d'avantages : de cartes de paiement gratuites, chèques crédités immédiatement... Oui bonjour! Madame Dubois. C'est mon banquier toujours prêt pour montrer... Mon banquier c'est un ange! 0 5 11 12 13 Banque Directe. Pas besoin de se voir pour s'entendre. 05 11 12 13 [7].*

Учащимся можно предложить следующие упражнения для развития навыков аудирования, используя вышеприведенный текст.

Задание 1. Прочитайте, переведите слова, объясните значение на французском языке. *La banque directe, la banque par téléphone, ouverte 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, carte de paiement gratuite, chèque, crédit, pas besoin de se voir pour s'entendre.* Далее учащиеся прослушивают рекламный ролик и выполняют к нему соответствующие задания.

Задание 2. Прослушайте рекламу, впишите пропущенные слова. *C'est une femme et elle passe à ... Sa banque n'est pas très... Elle s'appelle... C'est la première banque... Ouverte ...heures sur... Plein ...Cartes de paiement...Chèque crédité...C'est mon... Mon banquier c'est un...*

Задание 3. Прослушайте рекламу ещё раз. Согласитесь или опровергните утверждения: 1) мадам Дюбуа звонит в онлайн-банк; 2) у этого банка мало преимуществ; 3) кредитные карты, выпускаемые данным банком, бесплатные.

Задание 4. Употребите подходящее по смыслу слово: *banque, crédit, carte de paiement, ouvert 24 heures sur 24.*

1) *Je dois aller à ... pour payer mes factures.*

2) *Chaque mois je dois rembourser mon...*

3) *J'ai perdu ma...*

4) *Les guichets automatiques sont...*

В заключение урока учащиеся отвечают на вопросы преподавателя по данной теме [8, с. 191–192].

Рассмотрим британский рекламный ролик компании *British Airways* – «*London 2012 Ad*». Данный рекламный ролик был выпущен в 2012 г. и приурочен к международному спортивному событию, проходившему в Лондоне, – XXX Летним Олимпийским играм. Согласно сюжету, пассажиры занимают места в салоне самолёта и готовятся к вылету. Самолёт, покинув взлётную полосу аэропорта Хитроу, едет по улицам британской столицы, проезжая достопримечательности, известные учащимся из предыдущих уроков: по Трафальгарской площади мимо колонны Нельсона, по Вестминстерскому мосту мимо здания Парламента и Биг Бена, по дорожкам Гайд-парка, не нарушая при этом общего ритма жизни города. Наконец, он останавливается у Олимпийского стадиона. Пассажиры с флагами Соединённого Королевства, плакатами в поддержку национальной олимпийской сборной и другими атрибутами болельщиков выходят из самолёта и оказываются на стадионе. А на экране демонстрируется следующий текст: «*Don't Fly. Support Team GB*» («Не летайте. Болите за команду Великобритании»). Ниже размещён хештег *#HomeAdvantage* [9].

С лингводидактической точки зрения данный ролик содержит богатый страноведческий и методический потенциал. Несмотря на отсутствие серьёзной проблематики, эта реклама предоставляет яркий иллюстративный материал, актуализируя информацию об исторических зданиях и сооружениях Лондона. Учащиеся могут выступить в роли экскурсоводов и, просматривая видеоряд данного ролика, озвучивать его. Также обучающимся можно предложить составить список достопримечательностей их города и прокомментировать их, составив сценарий аналогичного рекламного ролика. Работа с данным фрагментом может быть отнесена к теме «*Travelling*».

Упражнение 1. *Fill in the gaps with the correct words.*

1. *Although _____ is the nickname for the Great Bell of the clock it is usually extended to refer to both the clock and the clock tower.*

2. _____ is the London residence and administrative headquarters of the reigning monarch of the United Kingdom.

3. _____ is the largest in London, and it is often considered the heart of the city.

4. _____ over the River Thames links Westminster on the west side and Lambeth on the east side.

5. _____ is also known as the Palace of Westminster.

6. _____ is an ancient fortress and historic monument in Central London on the north bank of the River Thames.

7. _____ is one of the largest parks in Central London.

Упражнение 2. Watch «London 2012 Ad». Tick the sights which you can see in the ad.

- ☐ Trafalgar Square
- ☐ Big Ben
- ☐ Buckingham Palace
- ☐ The Houses of Parliament
- ☐ Hyde Park
- ☐ The London Eye
- ☐ Westminster Bridge
- ☐ The Tower of London

Упражнение 3. Pretend you are a tour guide. Prepare a brief talk about London and its famous tourist attractions. Watch the ad again without sound and present a sightseeing tour for the group of foreign students.

Стоит обратить внимание на рекламный ролик «Twoja kariera na dobrych torach» польской железнодорожной компании PKP. Видео сопровождается надписями, поэтому даже человек, не имеющий достаточных навыков аудирования, сможет ознакомиться с преимуществами работы в компании. *Decydując o własnej przyszłości, czym się kierować? Jak połączyć pasję z rozważą? Jak opowiedzieć własną historię? O rozwoju i zawodowych triumfach, o szerokich perspektywach, o zaufaniu i stabilności, o tradycji i innowacyjności. To, jak potoczy się przyszłość, zależy tylko od nas. Czas skierować przyszłość na właściwe tory. Czas wybrać właściwą szkołę* [10].

Данное видео может стать источником новых слов, связанных с трудовой деятельностью, а также мотивировать к участию в дискуссии о профессиональном развитии. Так, слова из ролика *perspektywa, stabilność, innowacyjność* необходимы для выражения собственной позиции относительно выбора профессии или рода занятий. Мы полагаем, что без этого трудно себе представить сформировавшееся гражданское мировоззрение.

Иногда можно предложить учащимся прослушать текст, не смотря видео. Затем следует предположить, что может происходить на экране. Следующее задание: просмотреть видео и сравнить его с тем, что представляли учащиеся до этого. Кроме того, можно предложить просмотреть видео без звука, а затем предположить, что говорит голос за кадром, после чего сравнить с оригиналом [11, с. 47].

Таким образом, использование рекламных текстов позволит развить социокультурную компетентность учащихся и студентов. По словам П.И. Касаткина и М.В. Силантьевой, «лучшее будущее, ради которого работает такой механизм трансляции культуры, как образование, не может быть просто «общечеловеческим»: оно одновременно должно включать в себя и общее, и особенное, и единичное – иначе в нем не будет места человеку, останется лишь место для искусственного интеллекта, лишённого личностных, национально-культурных, региональных, локальных и иных различий» [11, с. 144]. Иными словами, рекламные тексты могут стать элементом аксиологической составляющей образовательного процесса [12, с. 12].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исходя из вышеизложенного, можно справедливо отметить высокий лингводидактический потенциал рекламных текстов, в частности видеороликов. Так, особую важность приобретает критическое аудирование, помогающее не только воспринимать информацию на слух, но и полемизировать с услышанным, развивая, таким образом, речевую компетентность. Эффективность рекламного текста как средства обучения обусловлена его краткостью и актуальностью, связью с повседневной жизнью обучаемых. С этой же целью необходимо диверсифицировать рекламные ролики, предлагаемые для аудитории школьников и студентов: политическая реклама не рекомендуется для тех, кто не имеет права голосовать и не сформировал собственного политического мировоззрения.

На основе рекламного текста можно составить комплекс упражнений, который будет способствовать усвоению лексики и грамматики языка. Кроме того, составление сценария собственного рекламного ролика позволит развить компетентности, выходящие за рамки изучения языка, но необходимые для дальнейшей трудовой деятельности. Веб-квест и прочие элементы геймификации позволяют развить навыки поиска и отбора релевантной информации. Перспективы дальнейших исследований включают в себя изучение возможностей использования политической и социальной рекламы в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Валетко С.А. Использование видео на уроке иностранного языка [Электронный ресурс] / С.А. Валетко // Открытый урок. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>
2. Масалова С.В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку / С.В. Масалова // Молодой учёный. – 2015. – № 15 (95). – С. 46–48.
3. Зеленина Е.В. Методика работы с аутентичными рекламными видеороликами в процессе обучения иностранному языку студентов высшей школы по направлению «Реклама и связи с общественностью» / Е.В. Зеленина // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 4 (77). – С. 203–208.
4. Финаева Т.Ф. Анализ стратегий аудирования, используемых студентами 1-го курса факультета лингвистики / Т.Ф. Финаева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2. – С. 164–167.
5. Трофимова О.В. Обучение учащихся 9-ых классов критическому аудированию устных развернутых ответов на лингвистическую тему на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Трофимова. – Чита, 2011. – 234 с.
6. Торбик Е.М. К вопросу об эффективности критического аудирования на занятиях иностранного языка в высшей школе / Е.М. Торбик // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – Вып. 3. – С. 104–107.
7. Publicité – La Banque Directe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=parRBqcloiM>
8. Опалева О.И. Обучение аудированию на основе рекламных роликов: механизмы и упражнения / О.И. Опалева // Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали Міжнародної наукової конференції (29–30 березня 2019 р., м. Дніпро). Ч. I / наук. ред. О.Ю. Висоцький. – Дніпро: Охотник, 2019. – С. 190–192.
9. British Airways London 2012 Ad UK [Электронный музей]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=JMU1elhQ68w>
10. Twoja kariera na dobrych torach. PKP Intercity [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ZE4MBPIfrsk>
11. Ващенко С.В. Застосування іншомовного рекламного тексту в змісті курсу «Іноземна мова» для майбутніх маркетологів / С.В. Ващенко, Т.М. Рибак, О.В. Свисюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 3 (89). – С. 45–50.
12. Касаткин П.И. Антропологический аспект глобальных моделей образования: поиски и решения / П.И. Касаткин, М.В. Силантьева // Полис. Политические исследования. – 2017. – № 6. – С. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.17976/jpps/2017.06.10>
13. Невмержицька О.В. Виховання цінностей особистості в епоху культурних змін / О.В. Невмержицька // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 1 (9). – С. 25–30.

References

1. Valetko, S.A. (2005). *Ispolzovanie video na uroke inostrannogo yazyka* [Use of video at foreign language classes]. *Otkrytyi urok* [Open lesson]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/214052/> (in Russian).
2. Masalova, S.V. (2015). *Ispolzovanie autentichnykh videomaterialov pri obuchenii inostrannomu yazyku* [Use of authentic video materials in teaching a foreign language]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], no. 15 (95), pp. 46–48 (in Russian).

3. Zelenina, E.V. (2017). *Metodika raboty s autentichnymi reklamnymi videorolikami v protsesse obucheniia inostrannomu yazyku studentov vysshei shkoly po napravleniiu "Reklama i svyazi s obshchestvennostiu"* [Methods of work with authentic advertising videos in teaching PR students a foreign language]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of Orel State University], no. 4 (77), pp. 203-208 (in Russian).
4. Finaeva, T.F. (2017). *Analiz stratehii audirovaniia, ispolzuemykh studentami 1-ho kursa fakulteta lingvistiki* [Analysis of listening strategies used by first year students majoring in linguistics]. *Vestnik VHU. Lingvistika i mezhkulturnaia kommunikatsiia* [Herald of VGU. Linguistics and Intercultural Communication], no. 2, pp. 164-167 (in Russian).
5. Trofimova, O.V. (2011). *Obuchenie uchashchikhsia 9-ykh klassov kriticheskomu audirovaniu ustnykh razvernutykh otvetov na lingvisticheskuiu temu na urokakh russkogo yazyka. Dis. kand. ped. nauk* [Teaching of the ninth grade students to practice critical listening of oral detailed responses during Russian language lessons. Cand. ped. sci. diss.]. Chita, 234 p. (In Russian).
6. Torbik, E.M. (2017). *K voprosu ob effektivnosti kriticheskogo audirovaniia na zaniatiakh inostrannogo yazyka v vysshei shkole* [To the issue of critical listening effectiveness during foreign language classes in higher school]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Shadrinsk State Pedagogical University], issue 3, pp. 104-107 (in Russian).
7. Publicité – La Banque Directe (2012). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=parRBqcloiM>
8. Opaleva, O.I. (2019). *Obuchenie audirovaniu na osnove reklamnykh rolikov: mekhanizmy i uprazhneniia* [Teaching listening on the basis of advertising videos: mechanisms and exercises]. *Osvita i nauka u minlyvomu sviti: problemy ta perspektyvy rozvytku* [Education and Science in a Changing World: Problems and Prospects for Development]. Dnipro, Okhotnik Publ., vol. 1, pp. 190-192 (in Russian).
9. British Airways London 2012 Ad UK (2012). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=JMU1elhQ68w>
10. Twoja kariera na dobrykh torach. PKP Intercity (2018). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ZE4MBPIfrsk>
11. Vashchenko, S.V., Rybak, T.M. & Svysiuk, O.V. (2017). *Zastosuvannia in-shomovnoho reklamnoho tekstu v zmisti kursu "Inozemna mova" dlia maibutnikh marketolohiv* [Use of foreign language texts in Foreign Language course for future marketers]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky* [Herald of Ivan Franko Zhytomyr State Pedagogical University], issue 3 (89), pp. 45-50 (in Ukrainian).
12. Kasatkin, P.I. & Silanteva, M.V. (2017). *Antropolohicheskii aspekt hlobalnykh modelei obrazovaniia: poiski i resheniia* [The Anthropological Aspect of Global Education Models: Problems and Solutions]. *Polis. Politicheskie issledovaniia* [Polis. Political Studies], no. 6, pp. 137-149 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17976/jpps/2017.06.10>
13. Nevmerzhytska, O.V. (2015). *Vykhovannia tsinnosti osobystosti v epokhu kulturnykh zmin* [Education of personal values in the era of cultural changes]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohihiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], issue 1 (9), pp. 25-30 (In Ukrainian).

USE OF ADVERTISING MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Ruslan M. Kliuchnyk, PhD in Political Science, Associate Professor at the Department of Political Science and International Relations, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: nobelpolis@duan.edu.ua;

Olesia I. Opaleva, student of Leo Tolstoy Higher School of Russian and Foreign Philology, Kazan Federal University, Kazan (Russian Federation). E-mail: olesjaopaleva97@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-18

Key words: advertisement, advertising text, commercials, listening comprehension, perception.

The issues related to the use of advertising texts when teaching foreign languages have been considered in the article. In particular, the article considers their role in socio-cultural competence formation. The factors that make listening comprehension more difficult have been identified. Personal factors have been determined. The article stipulates that an advertising text comprises audio, video and text information. The connection between advertising discourse and the culture of people whose language is being studied has been considered in this article.

The influence of political and economic globalization on advertisement has been analyzed. It has been proved that ethnic and cultural dimensions of advertisement are of crucial importance. Advertising texts appear to be quite similar owing to the influence of global market economy. The use of advertisement ensure that socio-cultural competence can be considered as an outcome of learning. The main purposes of video materials in foreign languages teaching have been considered.

Positive attitude towards goods and services has been determined to be the main thing among other language advertising instruments. Sometimes advertisements can ruin negative or create positive stereotypes. The authors aim at analyzing the effectiveness of commercials using comparative tables. Thus, the students develop not only language skills but also improve their business and professional qualities.

The scientists' views on the main aspects of using advertisements have been presented. Listening strategies suggested by Russian scientists have been analyzed. Comparative, systematic, structural-functional and axiological approaches have been used in the article. The examples of advertising texts, which could be used in teaching English, French and Polish, have been provided. Such texts can also explain the mechanisms of language functioning. Advertising materials of a French bank, of a British airline as well as a commercial of a Polish railroad company have been used. The article includes a set of tasks aimed at creating original advertising products.

It has been proved that it is possible to create a complex of exercises involving advertisements, which could facilitate the perception of lexicon and grammar of the language learned. This can intensify the cognitive activity and stimulate creative use of the English language. The possibility has been considered to further use political advertising as a language learning tool.

Одержано 15.12.2018.

УДК 378.1:358.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-19

О.М. МАСЛІЙ,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Військової академії (м. Одеса)*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ

Статтю присвячено вивченню проблеми педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Проаналізовано сучасні наукові дослідження, проведені педагогами-дослідниками з організації військової підготовки у військових закладах вищої освіти. Спираючись на наукові доробки українських і закордонних учених, результати експертного опитування, узагальнення виявлених недоліків в освітньому процесі, дійшли висновку, що дійовий вплив на процес формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння мають такі педагогічні умови: підвищення рівня мотивації в процесі формування готовності до професійної діяльності; інтеграція загальних і спеціальних знань професійної компетенції майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння; формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння; підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників дисциплін військово-професійної підготовки. Педагогічна умова підвищення рівня мотивації до професійної діяльності передбачає готовність майбутніх офіцерів до оперативно-бойової діяльності і залежить від мотиваційної сфери військових фахівців та ступеня сформованості їх орієнтацій на професійну діяльність. Реалізація педагогічної умови інтеграції загальних і спеціальних знань професійної компетенції майбутніх офіцерів проявляється формуванням професійної компетентності військових фахівців на основі інтеграційного підходу. Педагогічна умова формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння ґрунтується на проблемі бойового реагування майбутніх офіцерів у процесі їх професійної діяльності, зокрема під час проведення операції об'єднаних сил у східних регіонах України. Реалізація педагогічної умови підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників залежить від рівня їх компетентності. Актуальною проблемою системи вищої військової освіти є підвищення рівня готовності науково-педагогічних працівників до інноваційної, пошукової діяльності та творчого освоєння високотехнологічного озброєння і техніки, експлуатація яких неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Загальною умовою, що сприяє розвитку всіх компонентів підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, є реалізація педагогічної системи з формування професійної компетентності курсантів у військових закладах вищої освіти. Вона передбачає підготовку офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, проведення різних тренінгів щодо визначення їх готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, впровадження спецкурсів для забезпечення контролю за розвитком цього процесу та подальшої його корекції.

Ключові слова: педагогічні умови, формування професійної компетентності, майбутні офіцери ракетно-артилерійського озброєння.

Статья посвящена изучению проблемы педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих офицеров ракетно-артиллерийского вооружения. Проанализированы современные научные исследования по организации военной подготовки в военных учреждениях высшего образования и выяснено, что действенное влияние на процесс формирования профессиональной компетентности будущих офицеров ракетно-артиллерийского вооружения имеют следующие

щие педагогические условия: повышение уровня мотивации в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности; интеграция общих и специальных знаний профессиональной компетенции будущих офицеров ракетно-артиллерийского вооружения; формирование навыков боевого реагирования будущих офицеров ракетно-артиллерийского вооружения; повышение профессиональной компетентности научно-педагогических работников дисциплин военно-профессиональной подготовки. Общим условием, способствующим развитию всех компонентов подготовки будущих офицеров ракетно-артиллерийского вооружения, является реализация педагогической системы по формированию профессиональной компетентности курсантов в военных учреждениях высшего образования. Она предусматривает подготовку офицеров ракетно-артиллерийского вооружения, проведение различных тренингов по определению их готовности к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, внедрение спецкурсов для обеспечения контроля над развитием этого процесса и дальнейшей его коррекции.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование профессиональной компетентности, будущие офицеры ракетно-артиллерийского вооружения.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Важливим завданням військової освіти України на сучасному етапі є якісна професійна підготовка офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, психологічно готових і здатних професійно і компетентно виконувати службові обов'язки. Для цього необхідно реалізовувати ефективні освітні програми, здійснювати постійний моніторинг служби молодих офіцерів у військах і на цій основі своєчасно вносити корективи в освітньо-професійні програми, удосконалювати технології навчання тощо. Головним критерієм оцінки якості навчання має стати вміння професійно діяти в реальних умовах бойової обстановки. Осмислення змін, що відбуваються на тлі збройного конфлікту на сході держави, анексія Криму є основою для вибору ефективних шляхів розбудови Сухопутних військ Збройних Сил України в інтересах забезпечення військової безпеки. Тому пріоритетними завданнями Міністерства оборони України є формування нового офіцера ракетно-артилерійського озброєння, розробка сучасних освітніх програм, створення мережі військових ЗВО та нарощування військово-наукового потенціалу.

З огляду на зазначене, вирішити такі завдання можна, спираючись на досвід підготовки військових фахівців у країнах Європи, США, враховуючи набутий досвід під час військового конфлікту у східних регіонах держави.

Реалізуючи проект «Розвиток системи військової освіти та підготовки військових фахівців», який має стратегічну мету набуття здобувачами нових освітніх та професійних компетентностей операційної сумісності на основі стандартів прийнятих у збройних силах держав-членів НАТО, потребує суттєвого перегляду освітній процес у військових закладах вищої освіти України. Усе це дає підстави стверджувати, що підготувати сучасного офіцера ракетно-артилерійського озброєння можна в середовищі, в якому будуть створені умови для удосконалення технологій навчання, що приведе до ефективного формування професійної компетентності таких фахівців.

З метою теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння проаналізуємо наукові дослідження, проведені педагогами-дослідниками з організації військової підготовки у ВЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Удосконаленням процесу військово-професійної підготовки офіцерів для Збройних сил України займалися: С. Каплун, С. Будник, які досліджували особливості формування військової компетентності офіцерів; О. Євсюков, який займається питаннями військово-спеціальної компетентності; М. Нещадим, В. Ягупов, які обґрунтували концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів; Л. Барановська, В. Георгієв, О. Діденко, В. Ройлян, Г. Яворська, які досліджували проблеми військово-професійної підготовки фахівців; О. Торічний, Е. Афонін, які виокремили особливості професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців, та інші.

Проводячи дослідження з моделювання військово-професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів, Е. Сарафанюк дійшов висновку, що освітній процес у ВЗВО має бути максимально орієнтований на формування у курсанта особистісних структур і здібностей, які сприяють самостійній орієнтації в набутих знаннях і вміннях, необхідних для вирішення практичних завдань у військових частинах і підрозділах [1].

Важливою для нашого дослідження є наукова праця В. Ройляна, який відзначає, що успішність військово-професійної підготовки майбутніх фахівців Сухопутних військ ЗСУ забезпечується дидактичними умовами, спрямованими на реалізацію: системи інтенсивного навчання; змісту військово-спеціальної підготовки, реалізованої в сукупності дисциплін професійної підготовки (загальнопрофесійних, військово-професійних, професійно-спеціальних), а також за допомогою практик і військового стажування; можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час розв'язання професійно орієнтованих завдань; активного включення курсантів у процес формування професійно важливих якостей [2].

Але все ж проблема визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння залишається не розв'язаною. Тому **метою нашої наукової роботи** постає розв'язання цього завдання, а саме – виявлення умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході нашого наукового дослідження було проведено експертне опитування 18 викладачів шести військових закладів вищої освіти (Військова академія (м. Одеса), Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів), Національний університет оборони України імені Івана Черняховського (м. Київ), Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, ОНМА, інститут танкових військ Національного університету «Харківський політехнічний інститут»), задіяних у педагогічному експерименті. Потреба визначення найбільш дійових педагогічних умов зумовлена вимогами Збройних сил України до офіцерів ракетно-артилерійського озброєння і знаходженням оптимального орієнтиру у здійсненні підготовки військових фахівців спеціальності 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» (спеціалізація: експлуатація та ремонт артилерійського озброєння; експлуатація та ремонт ракетного озброєння; боеприпаси, вибухові пристрої, освітлювальні та сигнальні засоби) засобами комп'ютерних технологій. Педагогічні умови визначено з урахування специфіки майбутньої професійної діяльності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, теоретико-практичних аспектів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес ВЗВО.

Відповідно до першого етапу роботи експертів визначено перелік педагогічних умов, що можуть позитивно вплинути на підготовку майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. На другому етапі роботи експертної групи їм було запропоновано визначити найбільш ефективні, на їхню думку, умови шляхом ранжування отриманих відповідей. У табл. 1 наведено результати відповідей експертів на питання «Які, на Вашу думку, педагогічні умови є найбільш ефективними у підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння?». Такий підхід дозволив визначити найбільш дійові педагогічні умови, що будуть реалізовані в педагогічній системі професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Таблиця 1

**Результати експертного опитування науково-педагогічних працівників
з визначення педагогічних умов**

№ з/п	Педагогічні умови	Науково-педагогічні працівники	
		Абсолютна кількість	у %
1	Комбінування форм і методів навчання, які активізують пізнавальну діяльність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння	8	44,4
2	Підвищення рівня мотивації в процесі формування готовності до професійної діяльності	16	88,8
3	Набуття майбутніми офіцерами ракетно-артилерійського озброєння досвіду самостійного пошуку і відбору інформації, необхідної для службової діяльності	9	49,9
4	Інтеграція загальних і спеціальних знань професійної компетенції майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння	14	77,7

Закінчення табл. 1

№ з/п	Педагогічні умови	Науково-педагогічні працівники	
		Абсолютна кількість	у %
5	Актуалізація ціннісно-смислової основи військової діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння	12	66,6
6	Формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння	17	94,35
7	Вибір ефективних форм, методів і прийомів для самостійного опрацювання інформації	7	38,8
8	Підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників дисциплін військово-професійної підготовки	14	77,7
9	Дидактичне обґрунтування змісту професійних дисциплін, раціональна послідовність вивчення матеріалу	10	55,5
10	Забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери в процесі навчально-професійної діяльності	11	61,1
11	Методичний супровід освітнього процесу у ВЗВО	8	44,4
12	Зв'язок і єдність навчальної і науково-дослідної роботи курсантів	12	66,6

Спираючись на наукові доробки українських і закордонних учених, результати експертного опитування, узагальнення виявлених недоліків в освітньому процесі військових закладів вищої освіти, встановили, що дійовий вплив на процес формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння можуть мати такі педагогічні умови:

- *підвищення рівня мотивації у процесі формування готовності до професійної діяльності;*
- *інтеграція загальних і спеціальних знань професійної компетенції майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння;*
- *формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння;*
- *підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників дисциплін військово-професійної підготовки.*

Обґрунтуємо більш детально наведені вище педагогічні умови та їх реалізацію в освітньому середовищі військових закладів вищої освіти.

Характеризуючи першу педагогічну умову (*підвищення рівня мотивації до професійної діяльності*), зазначимо, що готовність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до оперативно-бойової діяльності залежить від мотиваційної сфери військових фахівців і ступеня сформованості їх орієнтацій на професійну діяльність. Мотивація є передумовою поведінки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, яка спрямовує й організовує її, а також надає особистісного сенсу та значущості. Через позитивно спрямовану мотивацію поведінка курсантів набуває конкретного особистісного змісту, а це сприяє перетворенню із зовнішньо сформульованих цілей у внутрішні, особистісні потреби. Позитивна мотивація є системою цінностей, які майбутні військовослужбовці повинні усвідомлювати і переводити в особистісні принципи, переконання, установки та зміст майбутньої професійної діяльності.

Загальноприйнято поділяти її на два рівні: мотивація збереження і мотивація досягнення. У нашому випадку – це мотивація на оволодіння готовністю до професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння [3; 4].

Практична підготовка майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дає підставу стверджувати, що особливості особистості курсантів можуть мати значний вплив на успішність, надійність і професійну готовність до професійної діяльності. У зв'язку з цим доречно зазначити, що навчальна діяльність курсантів ВЗВО пов'язана з високим рівнем психічного напруження, значною кількістю суб'єктів взаємодії, втомою динамічного характе-

ру, висуває підвищені вимоги до адекватного функціонування їх психіки [4; 5]. Отже, головною змістовною складовою професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є їх внутрішня готовність до виконання завдань пізнавальної діяльності.

До успішності навчально-пізнавальної діяльності майбутніх військовослужбовців відносимо ефективність мотиваційних, інтелектуальних та емоційно-вольових процесів, а також професійно значущі риси (творче мислення, пам'ять, уважність, вміння керувати собою, самостійність тощо). У загальному випадку професійно-психологічна підготовленість курсантів як майбутніх фахівців – це поєднання сформованих психологічних якостей, налаштованість на активні та цілеспрямовані дії в умовах ефективної навчальної діяльності. Основним тут є вдосконалення знань і навичок відповідно до майбутньої спеціальності.

Підвищення мотивації майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності орієнтоване на поєднання різних (групових, індивідуальних) форм діяльності, відповідності навчального матеріалу майбутній професійній діяльності військових фахівців, здатності моделювати можливі ситуації, які матимуть місце у професійній діяльності. На нашу думку, підвищити рівень мотивації курсантів до професійної діяльності можна шляхом:

- ознайомлення майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння з професійною діяльністю військовослужбовця, її значенням для держави, забезпечення цілісності і неדותорканності кордонів тощо;

- створення уявлень про фахових військових за конкретною спеціальністю, розуміння цілей навчання у ВЗВО;

- формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних з проходженням військової служби.

На підставі зазначеного вище робимо висновок, що підвищення рівня мотивації курсантів має відбуватися протягом усього періоду навчання у ВЗВО. Воєнна операція, що проводиться на сході України, вимагає від військових фахівців використання всього арсеналу знань, вмінь та навичок щодо застосування озброєння і військової техніки на полі бою, тактичного вишколу, високої психологічної стійкості. Тому для формування в майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння готовності до запобігання, нейтралізації потенційних загроз національним інтересам України потрібно в освітньому процесі ВЗВО використовувати такі прийоми, засоби, які б сприяли актуалізації та усвідомленню курсантами професійних мотивів, ідеалів, прагнень, морально-етичних норм поведінки тощо.

Розглядаючи реалізацію другої педагогічної умови – *інтеграція загальних і спеціальних знань професійної компетенції майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння*, висунуто припущення, що формування професійної компетентності військових фахівців буде більш дійовим, якщо воно здійснюватиметься на основі інтеграційного підходу [6; 7]. Аналіз педагогічної практики [8; 9] дає підстави стверджувати, що інтеграція загальних і спеціальних знань може забезпечити зростання рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Нами були виявлені основні протиріччя, що існують у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: невідповідність внутрішньої логіки навчального предмета і його міждисциплінарних зв'язків; невідповідність навчальної інформації щодо цілей. Як наслідок – результативність освітнього процесу є невисокою. Тому оптимальним рішенням зазначеної проблеми має бути побудова педагогічної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння на принципах інтеграції.

Проведені дослідження дали підстави стверджувати, що сучасна педагогічна система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у ВЗВО спрямована на становлення і розвиток особистості військових фахівців, удосконалення їх функціонального стану, розкриття творчих здібностей.

Інтеграція правових, спеціальних і професійних знань у процесі формування професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в перегляді підходів до організації цього процесу як педагогічного. Вона (інтеграція) має свою специфіку, яка визначає структуру і зміст професійної підготовки курсантів. Тут встановлюються зв'язки і залежності між педагогічними фактами у нових нестандартних навчально-службових ситуаціях.

Таким чином, інтеграція, у нашому випадку, забезпечуватиме взаємозалежність основних компонентів педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до службової діяльності.

Проведені дослідження дозволили визначити основні чинники, що впливають на ефективність інтеграції загальних і спеціальних знань:

- єдність і взаємозв'язок соціальних, професійних, педагогічних, логічних і правових явищ;
- необхідність синтезу знань і вмінь під час вирішення різного роду навчально-бойових завдань і ситуацій;
- можливість курсантів ефективно реалізовувати свій потенціал;
- вміння вирішувати професійні завдання в нетипових ситуаціях.

Розгляд проблеми інтеграції дозволяє зробити відповідні висновки. Провідним чинником ефективності процесу інтеграції загальних і спеціальних знань майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є обмеження предметної системи підготовки фахівця з метою вирішення нових складних професійних завдань на основі міждисциплінарних знань. Інтеграція має свою специфіку. Це визначає структуру і зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Третя педагогічна умова передбачає *формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння*. Відомо, що теоретичний аналіз будь-якого педагогічного явища починається з розкриття його сутності та змісту. У вітчизняній професійній педагогіці в цей час недостатня кількість праць, присвячених дослідженню проблем бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння в процесі їх професійної діяльності, зокрема під час проведення операції об'єднаних сил у східних регіонах України.

Обґрунтування специфіки професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дає підстави стверджувати, що в основі їх готовності до виконання оперативно-бойових завдань – формування навичок бойового реагування. Відомо, що поняття «бойове реагування» і «бойова діяльність» перебувають у тісному взаємозв'язку, причому перше є складовим компонентом другого поняття, і кожне з них має свої специфічні особливості, які знаходять прояв через цілі, сутність, зміст та організацію. З цього слідує, що наведеним поняттям притаманний власний зміст, у тому числі психолого-педагогічний. Проте бойове реагування позбавлене такого змісту і не здатне повною мірою забезпечити дійову поведінку офіцерів ракетно-артилерійського озброєння під час бойових операцій, чітке виконання професійної діяльності.

Вагомість такого висновку для професійної педагогіки полягає в тому, що він перспективний для дослідження проблеми бойового реагування і його обґрунтування як окремого професійного поняття, яке зумовлене низкою зовнішніх і внутрішніх чинників.

Проведене опитування (у 2016 р. серед 124 учасників бойових дій, які проходили службу у східних регіонах України) дозволило виявити дві групи таких чинників. Перша пов'язана зі специфікою професійної діяльності, наявністю ризику, невизначеністю, дефіцитом часу тощо. Друга група – з недоліками професійної підготовленості (невпевненість у діях, післястресовий страх, недооцінка «противника», економія боєприпасів, невпевненість у надійності зброї, недооцінка можливостей своїх колег та інше). Таким чином, необхідність виявлення інтегральної форми поведінки людини в напруженій обстановці є суттєвою і актуальною. Вивчення поведінкових реакцій необхідно вести за технічним, тактичним, психологічним і фізичним аспектами, що є основою розкриття сутності бойового реагування.

Аналіз сутності та змісту бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння демонструє, що це складне психолого-педагогічне явище, яке виражає всю сукупність спеціально організованих видів взаємозалежної і взаємообумовленої діяльності суб'єктів і об'єктів реагування. Впоратися з впливом на курсантів виокремлених вище чинників, забезпечити ефективне застосування зброї і техніки, досягти максимальної ефективності їх функціонування за мінімальних фізичних, енергетичних, психічних втрат допоможе спеціальна професійна підготовка майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Її метою і результатом є формування і розвиток навичок бойового реагування, професійності дій, бойової майстерності тощо.

Під навичками бойового реагування розуміємо комплексні психомоторні енергетичні структури, які здійснюють управління зброєю, спецзасобами, фізичною силою, а також про-

цеси, нерозривно пов'язані з прийняттям рішень, комунікацію, здатність тримати під розумовим наглядом весь комплекс проблем, що відображають динаміку виконання оперативно-бойових завдань у будь-якій екстремальній ситуації тощо.

Практика і набутий досвід професійної діяльності у ВЗВО дають підстави стверджувати, що процес формування у майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння навичок бойового реагування є інтегративним процесом, який відображає закономірні зміни процедури формування і розвитку цілісного утворення з безлічі роз'єднаних раніше компонентів. Формування навичок бойового реагування у майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння відбувається через призму двох взаємопов'язаних процесів розвитку особистості: оволодіння курсантом рольовою поведінкою (професійна адаптація) та її самореалізація в рамках рольових приписів (індивідуалізація).

Організація процесу формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння повинна забезпечувати:

- створення орієнтування в умовах виконання оперативно-бойових завдань за рахунок імітації зовнішніх ознак, характерних для дій в екстремальних умовах (моделювання вторинних чинників);

- надання сформованим діям необхідних показників, у тому числі, стійкості до впливу вторинних чинників екстремальної ситуації та чинника небезпеки.

Цього можна досягнути відпрацюванням сформованих дій в умовах, наближених до екстремальних ситуацій, що впливають на психіку майбутніх військовослужбовців.

Значний потенціал для розвитку творчих здібностей майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння мають інтегровані форми і методи навчання, а також цілеспрямована організація військового стажування [10]. Майбутній офіцер ракетно-артилерійського озброєння формується під впливом науково-педагогічних працівників військових закладів вищої освіти. Саме тому реалізація четвертої педагогічної умови – *підвищення фахової компетентності науково-педагогічних працівників дисциплін військово-професійної підготовки* залежить від рівня їх компетентності. Формування високого рівня готовності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності неможливе без укомплектування військових закладів вищої освіти висококваліфікованими науково-педагогічними працівниками.

Фаховість науково-педагогічних працівників військових закладів вищої освіти проявляється в здатності побачити та сформулювати навчально-службові завдання на основі аналізу складних умов бойової обстановки на різній місцевості вдень і вночі, нешаблонно застосовувати різні прийоми та способи дій, і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Таким чином, ефективність освітнього процесу залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників. Погоджуємося з ідеями, висвітленими в науковій праці [11], що «викладач вищого навчального закладу є особистістю, яка за змістом професійної діяльності повинна мати сукупність універсальних якостей. Основними з них є уміння бути організатором, оратором, аналітиком, психологом. Від нього вимагаються не лише зазначені природні здібності, а й величезний розумовий, фізичний, емоційно-вольовий потенціал» [11, с. 117].

Незважаючи на інновації у вищій військовій освіті, сьогодні вона не забезпечує повною мірою вимог освітньої парадигми щодо особистісно орієнтованого навчання майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, який передбачає замовлення на військових фахівців, здатних фахово виконувати службову діяльність в сучасних умовах (в умовах збройного конфлікту в східних регіонах). Тому актуальною проблемою системи вищої військової освіти є підвищення рівня готовності науково-педагогічних працівників до інноваційної, пошукової діяльності та творчого освоєння високотехнологічного озброєння і техніки, експлуатація яких неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливим чинником удосконалення фахової компетентності науково-педагогічних працівників військових закладів вищої освіти є підвищення кваліфікації, що забезпечується комплексом взаємопов'язаних підсистем: курсове підвищення, методична робота ВЗВО, самостійна робота, самоосвіта. Змістовий аспект системи підвищення кваліфікації майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння визначається приведенням наукового змісту освіти у відповідність до динамічної структури сучасних знань та вимог професійної діяльності військових фахівців. Зміст відображає актуальні знання про організацію та мето-

ди бойової підготовки артилерійських підрозділів, правила і порядок підготовки озброєння і техніки до бойового застосування, порядок зберігання, перевірки та оцінки його стану в підрозділі, заходи безпеки під час його експлуатації. Сучасній вищій військовій освіті потрібні науково-педагогічні працівники, які своєчасно і креативно реагують на зміни, що відбуваються у військовій галузі, якісно представляють в освітньому процесі здобутки науково-технічного прогресу, фахово скеровують особистісний розвиток майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, постійно працюють над удосконаленням освітнього середовища ВЗВО тощо.

Прикладом реалізації цієї педагогічної умови є курсова підготовка військовослужбовців Міністерства оборони України та Збройних Сил України відповідно до наказу Міністерства оборони України від 04 квітня 2017 року № 202 «Про організацію та проведення підвищення кваліфікації військовослужбовців, працівників Збройних Сил України та державних службовців Міністерства оборони України та Збройних Сил України», розрахунок чисельності слухачів для навчання на курсах підвищення кваліфікації військовослужбовців, працівників Збройних Сил України та державних службовців Міністерства оборони України та Збройних Сил України у військових закладах вищої освіти і військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти України [12].

У Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського створено центр перепідготовки та підвищення кваліфікації, який забезпечує безперервну підготовку та перспективу просування по службі військовослужбовців, працівників Збройних Сил України, отримання ними знань, умінь і практичних навичок для виконання обов'язків за посадами протягом всієї служби. Підвищення кваліфікації та професійного рівня військових фахівців здійснюється за 50 напрямками підготовки.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності відображають сукупність відповідних впливів на військового фахівця і забезпечують позитивні зміни в освітньому процесі, а також підвищують рівень сформованості професійної компетентності курсантів спеціальності 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка, спеціалізація: експлуатація та ремонт артилерійського озброєння; експлуатація та ремонт ракетного озброєння; боєприпаси, вибухові пристрої, освітлювальні та сигнальні засоби.

Загальною умовою, що сприяє розвитку всіх компонентів підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, є реалізація педагогічної системи з формування професійної компетентності курсантів у військових закладах вищої освіти, що передбачає: підготовку офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, проведення різних тренінгів щодо визначення їх готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, впровадження спецкурсів для забезпечення контролю за розвитком цього процесу та подальшої його корекції та ін.

Педагогічні умови, на нашу думку, сприятимуть підвищенню рівня підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до професійної діяльності та обґрунтуванню сутнісно-структурної характеристики професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Зазначимо, що у Військовій академії (м. Одеса) діють ліцензовані курси підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників терміном 2 місяці для викладачів-початківців та 1 місяць для викладачів з педагогічним стажем більше 3 років. Під час проведення курсів розглядається питання інтегрованості навчання та паралельні міждисциплінарні зв'язки з підготовки військових фахівців.

Вищепроведене дослідження з обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння послугує основою для розробки системи професійної підготовки зазначених фахівців.

Список використаних джерел

1. Сарафанюк Е.І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Е.І. Сарафанюк. – Одеса, 2005. – 22 с.

2. Ройлян В.О. Підготовка викладачів вищого військового закладу освіти до формування професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ ЗСУ: навч.-метод. посіб. / В.О. Ройлян. – Одеса: МОУ ООЛІСВ, 2004. – 128 с.
3. Полторак С.Т. Педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів МВС України умінь командира підрозділу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Т. Полторак. – Харків, 2003. – 190 с.
4. Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 14. Ч. II. – Харків: НУЦЗУ, 2013. – 429 с.
5. Ткачук Т.А. Психологія діяльності працівників податкової міліції: монографія / Т.А. Ткачук, С.І. Корсун. – Київ: Центр учбової літератури, 2013. – 193 с.
6. Білевич С. Інтеграція та диференціація як закономірності розвитку сучасних освітніх систем / С. Білевич // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 2. – С. 30–33.
7. Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 48–51.
8. Ващук О. Обґрунтування доцільності інтегративного підходу у процесі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників / О. Ващук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. праць. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. – Вип. 8. – 434 с.
9. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.В. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
10. Інструкція про порядок організації і проведення військового (флотського) стажування, навчальної, виробничої, ремонтної, корабельної та інших видів практики курсантів (слухачів, студентів) вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів: Наказ МОУ № 5 від 12.01.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0191-16>
11. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи: навч. посіб. / В.О. Салов. – Дніпропетровськ: НГУ, 2003. – 183 с.
12. Про організацію та проведення підвищення кваліфікації військовослужбовців, працівників Збройних Сил України та державних службовців Міністерства оборони України та Збройних Сил України: Наказ Міністерства оборони України від 04 квітня 2017 року № 202 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0191-16>

References

1. Sarafaniuk, E.I. (2005). *Pedahohichni umovy pidvyshchennia yakosti zahalnoviiskovoi pidhotovky kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv z vykorystanniam virtualnoho modeliuvannia*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for improving the quality of joint training of cadets of higher military educational institutions using virtual simulation. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Odesa, 22 p. (In Ukrainian).
2. Roilian, V.O. (2004). *Pidhotovka vykladachiv vyshchoho viiskovoho zakladu osvity do formuvannia profesiinykh yakosteï maibutnykh fakhivtsiv Sukhoputnykh viisk ZSU* [Training of teachers of the higher military educational institution for the formation of professional qualities of future specialists of the Army Land Forces]. Odesa, MOU OOLISV Publ., 128 p. (In Ukrainian).
3. Poltorak, S.T. (2003). *Pedahohichni umovy formuvannia u maibutnykh ofitseriv MVS Ukrainy umin komandyra pidrozdilu*. Dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of formation of the future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of the command of the unit. Cand. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 190 p. (In Ukrainian).
4. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii* (2013). [Problems of extreme and crisis psychology]. *Zbirnyk naukovykh prats* [Collection of scientific works], Kharkiv, NUTSU Publ., issue 14, part II, 429 p. (In Ukrainian).
5. Tkachuk, T.A. & Korsun S.I. (2013). *Psykhologhiia diialnosti pratsivnykiv podatkovoi militsii* [Psychology of the activities of tax police officers]. Kyiv, Tsentru uchbovoi literatury Publ., 193 p. (In Ukrainian).
6. Bilevych, S. (2002). *Intehratsiia ta dyferentsiatsiia yak zakonoprirnosti rozvytku suchasnykh osvithnykh system* [Integration and differentiation as patterns of development of modern

educational systems]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern educator], no. 2, pp. 30-33 (In Ukrainian).

7. Kozlovska, I.M. & Sobko, Ya.M. (1998). *Pryntsyipy dydaktyky v konteksti intehrovanoho navchannia* [Principles of didactics in the context of integrated education]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], no. 4, pp. 48-51 (In Ukrainian).

8. Vashchuk, O. (2012). *Obhruntuvannia dotsilnosti intehratyvnoho pidkhodu u protsesi formuvannia hotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoi obdarovanosti starshoklasnykiv* [Substantiation of appropriateness of an integrative approach in the process of formation of teachers' readiness for the development of academic talent of senior pupils]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia i praktyka* [Teaching and upbringing of a gifted child: theory and practice: a collection of scientific works]. Kyiv, Instytut obdarovanoi dytyny Publ., issue 8, 434 p. (In Ukrainian).

9. Vozniuk, O.V. & Dubaseniuk, O.V. (2009). *Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid* [Target points for personal development in the education system: an integrative approach]. Zhytomyr, ZhDU im. I. Franka Publ., 684 p. (In Ukrainian).

10. *Instruktsiia pro poriadok orhanizatsii i provedennia viiskovoho (flotskoho) stazhuvannia, navchalnoi, vyrobnychoi, remontnoi, korabelnoi ta inshykh vydiv praktyk kursantiv (slukhachiv, studentiv) vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv, viiskovykh navchalnykh pidrozdiliv vyshchykh navchalnykh zakladiv* (2016). [Instruction on the procedure for organizing and conducting military (naval) training, training, production, repair, ship and other practices of cadets (students) of higher military educational institutions, military educational units of higher educational institutions]. *Nakaz MOU no. 5 vid 12.01.2016 r.* [Order of the Ministry of Education of Ukraine № 5 (12 January 2016)]. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0191-16> (in Ukrainian).

11. Salov, V.O. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher education pedagogy]. Dnipropetrovsk, NHU Publ., 183 p. (In Ukrainian).

12. *Pro orhanizatsiiu ta provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii viiskovosluzhbovtziv, pratsivnykiv Zbroinykh Syl Ukrainy ta derzhavnykh sluzhbovtziv, Ministerstva oborony Ukrainy ta Zbroinykh Syl Ukrainy* (2017). [On the organization and conduct of advanced training of servicemen, employees of the Armed Forces of Ukraine and civil servants of the Ministry of Defense of Ukraine and the Armed Forces of Ukraine]. *Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 04 kvitnia 2017 roku no. 202* [Order of the Ministry of Defense of Ukraine № 202 (04.04.2017)]. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0191-16> (In Ukrainian).

CONDITIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF ROCKET AND ARTILLERY ORDNANCE

Oleh M. Maslii, PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Deputy Head of the Academy for Academic Work, Odesa Military Academy, Odesa (Ukraine). E-mail: mon2369@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-19

Key words: pedagogical conditions, formation of professional competence, future officers of rocket and artillery ordnance.

This article is devoted to the study of the issue of pedagogical conditions of the formation of professional competence of future officers of rocket and artillery ordnance. Scientific research done by educators-researchers on organization of military training at higher military educational institutions has been analyzed. It has been pointed out that effective influence on the formation of professional competence of future officers of rocket and artillery ordnance is exerted by the following pedagogical conditions: increase of motivation in the process of formation of readiness for professional activities; integration of general and special knowledge in the professional competence of future officers of rocket and artillery ordnance; formation of skills of combat response of future officers of rocket and artillery ordnance; increase of professional competence of scientific and pedagogical workers of military-vocational training disciplines.

The pedagogical condition for raising the level of motivation for professional activity involves the readiness of future officers to be engaged in operational and combat activities and depends on the moti-

vational sphere of military specialists and the degree of formation of their orientations at professional activities.

The Implementation of the pedagogical condition of integration of general and special knowledge of professional competence of future officers is manifested by the formation of professional competence of military specialists on the basis of the integration approach.

The pedagogical condition for the formation of combat response skills of future officers of rocket and artillery ordnance is based on the problem of combat response of future officers in the course of their professional activities, in particular during the operation of the united forces in the eastern regions of Ukraine.

The implementation of pedagogical condition for increasing the professional competence of scientific and pedagogical workers depends on the level of their competence.

Professionalism of scientific and pedagogical workers of higher military educational institutions is manifested in the ability to see and form educational and service tasks on the basis of analysis of difficult conditions of a combat situation on a different terrain day and night, unplanned use of different techniques and methods of action, and find the best ways to solve them.

The current issue of the system of higher military education is to increase the level of readiness of scientific and pedagogical workers for innovation, research activities and creative development of high-tech weapons and equipment, the exploitation of which is impossible without the use of information and communication technologies.

The general condition that promotes the development of all components in training of future officers of rocket and artillery ordnance is the implementation of a pedagogical system for the formation of professional competence of cadets at higher military education institutions. It involves the preparation of officers of rocket and artillery ordnance, various trainings on their readiness to use information and communication technologies in their professional activities, introduction of special courses to ensure control over the development of this process and its subsequent correction, etc.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.147:378.33

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-20

І.В. ОЛІЙНИК,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

Якість сучасної освіти детермінована характером протікання інноваційних процесів у закладах вищої освіти, визначається особливостями нововведень, інноваційним потенціалом освітнього середовища.

Використання коучингових технік як педагогічних технологій відкриває нові перспективи в сучасній вищій освіті, оскільки в їх основі лежить постановка і максимально швидке досягнення запланованих завдань шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу коуча і того, хто навчається, освоєння передових стратегій отримання результату.

У статті розглянуто коучинг як інноваційну освітню практику і технологію в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. Здійснено аналіз потенціалу використання даної технології в системі педагогічної освіти - для поліпшення результатів навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії і поновлення підходів до організації навчально-методичного супроводу майбутніх фахівців в умовах аспірантури.

Здійснено ґрунтовний аналіз наукової літератури щодо визначення сутності поняття «коучинг», яке вчені розглядають як мистецтво, стиль управління, засіб підтримки розвитку особистості, освітню технологію, технологію науково-методичного супроводу. Представлено власне розуміння даної дефініції з позиції розвитку дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії.

Наведено основні принципи, на яких ґрунтується технологія коучингу. Обґрунтовано ефективність використання зазначеної технології в процесі підготовки майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури при вивченні навчальної дисципліни «Тренінг комунікативності й особистісного розвитку».

Проаналізовано основні технології коучингу, які використовуються в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в авторській модифікації.

Визначено освітній потенціал коучингу як перспективної освітньої технології в процесі підготовки здобувачів вищої освіти. На практиці доведено, що завдяки технології коучингу здійснюється процес самостійного покрокового осмислення проблемних навчально-пізнавальних, навчально-професійних і професійно-особистісних ситуацій. Дана технологія сприяє формуванню дослідницьких умінь, підвищенню рівня професійного і життєвого самовизначення майбутніх фахівців, їх навчально-професійній самореалізації.

Ключові слова: коучинг, технології коучингу, освітній коучинг, дослідницька компетентність, майбутні доктори філософії.

В статье рассмотрен коучинг как инновационная образовательная практика и технология в процессе формирования исследовательской компетентности у будущих докторов философии. Осуществлен глубокий анализ научной литературы по определению сущности понятия «коучинг», которое ученые рассматривают как искусство, стиль управления, средство поддержки развития личности, образовательную технологию, технологию научно-методического сопровождения. Представлено собственное понимание данного понятия с позиции развития исследовательской компетентности у будущих докторов философии.

Приведены основные принципы, на которых основывается технология коучинга. Обоснована эффективность использования коучинга в процессе подготовки будущих докторов философии в условиях аспирантуры при изучении учебной дисциплины «Тренинг коммуникативности и личностного развития».

Проанализированы основные технологии коучинга, которые используются в процессе формирования исследовательской компетентности у будущих докторов философии в авторской модификации.

Определен образовательный потенциал коучинга как перспективной образовательной технологии в процессе подготовки соискателей высшего образования.

Ключевые слова: коучинг, технологии коучинга, образовательный коучинг, исследовательская компетентность, будущие доктора философии.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному соціумі, стрімкий розвиток наукової сфери, техніки та інформатизація освітнього простору здійснюють вагомий вплив на навчальний процес у закладах вищої освіти та вимагають переорієнтації на його удосконалення, оновлення змісту та постійного розвитку.

Нагальним питанням сьогодення постає створення інноваційно-розвивального освітнього простору в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, тобто інноваційно-духовної динамічної єдності суб'єктів освітнього процесу та системи їхніх відносин [2].

Погоджуємося з думкою колективу авторів [17], що з метою розвитку інтелектуальної зрілості професіонала варто застосовувати педагогічні технології, орієнтовані на формування таких здібностей, як: пізнавальна діяльність, здатність створювати цілісну картину предметної області, здатність відображати, ставити цілі й обирати засоби її досягнення, здатність до цілепокладання й планування поведінки, адаптуючись до педагогічної ситуації, здатність до аргументованого прийняття рішень.

У зв'язку з цим постає основне завдання вищої освіти: розробка ефективних стратегій підготовки фахівців різного рівня, готових до актуалізації власного особистого та творчого потенціалу, з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності, здатних якісно змінювати особистісний та професійний простір.

Коучингова технологія стала предметом дослідження переважно зарубіжних науковців. Сутність коучингу, його види досліджували Дж. О'Коннор, Дж. Уйтмор, Т. Голві, С. Колінс, Р. Кілбург та ін.

Серед українських дослідників до проблеми освітнього коучингу зверталися Н. Горук, С. Романова, О. Рудницьких, В. Сидоренко, С. Симодейко та ін.

Проте на сьогодні маємо незначну кількість наукових розвідок, що стосуються використання коучингу в науковій сфері та освітньому процесі. Саме тому питання щодо застосування технології коучингу в процесі професійної підготовки та формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії є недослідженим та актуальним.

Тенденції динамічного розвитку навчального процесу в закладі вищої освіти актуалізують проблеми ціннісних орієнтацій суб'єктів навчання, значущість безперервності освітнього процесу та здійснення дослідницької діяльності як особливого етапу в самовизначенні й професійному становленні.

На сьогодні у структурі педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти відомі такі форми, як консультування, наставництво або менторство, тьюторство, тренінг, фасилітація, коучинг.

Утім особливого значення набуває коучинг, який є інноваційною технологією навчання, що створює умови для формування особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатної до реалізації своїх потенційних можливостей.

Використання коучингових технік як педагогічної технології в освітньому процесі відкриває нові перспективи у професійній підготовці майбутніх фахівців, мотивує до науково-дослідницької діяльності, сприяє їх професійному самовизначенню.

Освітній коучинг сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів суб'єктів освітнього процесу в досягненні запланованих результатів.

Коучинг (з англ. coaching – тренерство) – це професійна допомога особистості у визначенні і досягненні її особистих та професійних цілей [13].

Американський науковець Т. Голві визначав коучинг як майстерність створення за допомогою бесіди та поведінки середовища, що полегшує рух особистості до бажаної мети таким чином, щоб цей процес приносив задоволення [3, с. 129].

Е. Парслоу [7] трактує коучинг як процес, який полегшує та супроводжує навчання й розвиток, що, у свою чергу, підвищує ефективність.

Дослідники С. Торп і Дж. Кліффорд визначають коучинг як процес співпраці, спрямований на сприяння саморозвитку особистості шляхом осмислення власної діяльності, рефлексивного застосування знань і вмінь [16, с. 34].

У рамках визначення змісту освітнього коучингу нам імпонує визначення Т. Леонарда, який розглядав цю технологію як засіб підтримки розвитку особистості за допомогою іншої особи через спостереження, постановку мети та завдань, зворотний зв'язок та формування нових моделей поведінки [15, с. 12].

Дослідниця Т. Борова є автором концепції освітнього коучингу і розглядає його як систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як щодо удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання [1].

Цікавою є думка А. Цивінської, яка репрезентує коучинг як процес підтримки розвитку і закріплення умінь за допомогою коуча через спостереження, визначення мети і завдань, систематичне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки [14].

Дж. Уайтмор наголошує на ефективності коучингу, оскільки в процесі застосування цієї технології відбувається усвідомлення особистістю власних можливостей (так званий прихований потенціал, що за умови ефективного використання дозволяє досягати найвищих результатів) [18, с. 8].

Концепцію нашого дослідження найбільш повно відображає визначення В. Сидоренко, яка розглядає коучинг як різновид технології науково-методичного супроводу, систему андрогічних принципів та прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей та забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [12, с. 12].

У контексті формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії коучинг розглядаємо як форму науково-методичного супроводу, що інтегрує тренінгові технології, спрямовані на мобілізацію внутрішнього потенціалу, розвиток професійних знань, умінь та здібностей, обізнаність щодо провідних інноваційних стратегій, метатехнологій з метою формування професійної компетентності, стилю поведінки для підвищення ефективності в різних видах наукової, дослідницької та освітньої діяльності.

Грунтовний аналіз наукової літератури дозволив систематизувати різноманітні погляди щодо визначення конструкту «коучинг».

Як мистецтво розглядає коучинг М. Дауні, наголошуючи, що таке розуміння пояснюється тим фактом, що коуч і особа, якій надаються коучингові послуги, взаємодіють для отримання результату. Ефективного результату можна досягти у процесі найбільш повного розкриття потенціалів учасників коучингової діяльності, що базується як на науковому знанні, так і мистецтві застосування цього знання у конкретних умовах [4].

Е. Парслоу розглядає коучинг як процес, таке розуміння відображає прагнення дослідників інтегрувати дії коуча з досягнення поставленої мети в єдину послідовність. Значна увага приділяється взаємозв'язку дій-функцій коуча, що створюють процес, який набуває динамічного розвитку в часі [7].

Такої ж думки щодо процесуального змісту коучингу дотримується й дослідниця О. Рибіна [9], яка в рамках освітнього простору визначає коучинг як процес партнерської взаємодії (психолого-педагогічний супровід здобувачів вищої освіти, проектна діяльність), спрямованої на досягнення результату, мети; поступовий процес щодо збільшення усвідомленості й здібностей особистості. Крім того вчена розглядає коучинг і як проектування технологій соціальної взаємодії, інтерактивних форм підтримки активності здобувачів.

Цікавим є погляд Е. Парслоу, згідно з яким коучинг може виступати як стиль управління (необхідне включення коучинга у повсякденну манеру поведінки коуча у відношенні до клієнта) та метод управління (взаємодія коуча і клієнта має партнерський характер, який

визначає метод управління). Оскільки стиль управління служить формою реалізації методів управління, то коучинг визначають як метод чи методику управління [7].

Коучинг відкриває широкі можливості для творчості, розвитку професійної майстерності, стійкого саморозвитку. Ця технологія виступає в ролі допоміжного засобу, що дозволяє підготувати нове покоління молодих фахівців, упевнених у собі, самодостатніх, цілеспрямованих.

При підготовці майбутніх докторів філософії до дослідницької діяльності у межах навчальної дисципліни «Тренінг комунікативності й особистісного розвитку» та під час педагогічної практики коучинг використовуємо як модифікацію технології наставництва, базованої на системі розвиваючого консультування. Ця технологія вирішує одне з головних завдань наставництва – мотивування суб'єктів дослідницької діяльності до саморозвитку на основі формулювання мети своєї діяльності, визначення способів її досягнення і презентації, на ефективну реалізацію внутрішнього особистісно-професійного потенціалу особистості, на формування готовності до творчого вирішення нестандартних педагогічних завдань. Крім того, зазначена технологія відповідає вимогам щодо реалізації освітніх стандартів, коли на перше місце в процесі підвищення якості освіти виходять завдання щодо формування навичок самостійної постановки мети і завдань діяльності, самостійного творчого пошуку їх вирішення й демонстрація значущих результатів діяльності.

Коучинг органічно вписується в систему професійно-особистісного самовизначення аспірантів за двома параметрами: по-перше, коучинг – набір практичних інструментів, які мають чіткі інструкції щодо застосування й готові мовні модулі, на відміну від інших методів взаємодії, коучинг дупліційована одиниця, його прийомам можна навчитися та навчити інших; по-друге, позитивізм філософії коучингу повністю збігається з філософією самовизначення [11].

Фундаментом будь-якої технології виступають положення, які зумовлюють її принципову відмінність від інших технологій. Послугуючись коучинговою технологією, дотримуємося таких принципів:

Принцип усвідомленості та відповідальності. Коучинг діє на рівні свідомості в ході аналізу поставленого завдання, збір усієї інформації для вирішення завдання і її аналіз здійснюється здобувачем самостійно при взаємодії з коучем. Усвідомленість передбачає відповідальність за свої дії.

Особистість бере на себе відповідальність за все, що відбувається, і вже через усвідомлення своєї відповідальності набуває інтересу, внутрішньої мотивації, включення в процес.

Принцип міжрівневої взаємодії і діалогу як основи організації освітнього процесу, спрямованого на досягнення спільного соціально значущого результату.

Принцип акмеологічного психолого-педагогічного супроводу діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, орієнтованого на безперервне особистісно-професійне самовдосконалення.

Принцип відсутності експертної оцінки. У ході коуч-консультування коуч не повинен займати експертну позицію у відношенні до здобувача, не переносити на нього власний досвід.

Принцип поетапного розвитку та ієрархічності передбачає, що кожен крок здобувача на шляху до досягнення мети повинен перебувати, за визначенням Л. Виготського, «в зоні найближчого розвитку». Особистість розвивається поетапно: егоцентричний рівень (зміст діяльності – особиста вигода), групоцентричний (конкуренція, співпраця), загальнолюдський (діяльність, спрямована на добробут інших людей: співпраця, у вищій формі прояву – співтворчість).

Принцип моніторингу полягає в тому, що сфера інтересів коуча – конкретна мета здобувача в його майбутньому, шляхи щодо її досягнення сьогодні й уроки з минулого, які допоможуть ефективно рухатися до мети. У ході консультування коуч постійно тримає увагу здобувача в рамках поставленої мети розвитку, перевіряє її важливість та актуальність для здобувача, а також не дозволяє йому переключитися на щось інше [8, с. 18–20].

Принцип системності. Наша свідомість, тіло і зовнішнє оточення є елементами цілісної системи, що розвивається і реагує на основі одних і тих самих голографічних (кожний

елемент системи зберігає відбитки інформації про себе і про всю систему і, відповідно, про кожний інший її елемент) і кібернетичних структур (будь-яка взаємодія є двосторонньою, тобто будь-який вплив є взаємозумовленим: не лише особистість впливає на оточуючих, а й оточуючі впливають на неї).

Принцип сфокусованості на пошуку рішення визначає, що для того аби повністю подолати труднощі, немає необхідності знати їх причину, оскільки пояснення проблеми і пошук рішення – два різних, не пов'язаних між собою процеси. У межах цього принципу діє постулат: чому більше приділяється уваги, те й розвивається, отже, коуч спрямовує особистість на пошук ресурсів, здібностей та шляхів досягнення мети. Коучинг орієнтований на майбутнє, на формулювання цілей, на мотивацію та практичне досягнення цих цілей [5].

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії коучинг є особистісно орієнтованою педагогічною технологією, оскільки в процесі її реалізації враховуються індивідуально-особистісні особливості всіх суб'єктів діяльності; визнається унікальність кожного, індивідуальність освітньої траєкторії кожного здобувача. Ефективність технології забезпечується спрямованістю на підтримку особистості здобувача [10].

У ході вивчення дисципліни «Тренінг комунікативності та особистого розвитку» визначаємо такі завдання:

- 1) складання плану індивідуальної коуч-програми;
- 2) мобілізація внутрішніх ресурсів здобувачів на успішний результат у науковій та професійній сферах;
- 3) позиціонування позитивного вітагенного досвіду;
- 4) формування в аспірантів навичок побудови власної кар'єрограми у ході складання портфоліо (особисті життєві досягнення, метапредметні результати та вміння, предметні результати тощо);
- 5) розвиток уміння володіти організацією, аналітикою, моніторингом власних освітніх результатів.

Під час формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії процес коучингу розглядаємо як синтез п'яти структурних елементів:

1. «Listening Clarifiers» – питання для з'ясування, про що говорить аспірант з метою розуміння, що насправді чує коуч.
2. «Deliverables» – запропоновані цінності, які коуч транслює аспіранту під час роботи.
3. «Life Frameworks» – життєві позиції та принципи, якими керуються коуч та аспірант у ході діяльності та які детермінують їх мислення, поведінку та ставлення до завдань.
4. «Communication Style Points» – стилі, якими керується коуч у ході комунікації з аспірантом.
5. «Coaching Proficiencies» – професійні навички коуча [6].

Розглянемо основні технології коучингу, які використовуємо з метою формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності під час викладання дисципліни «Тренінг комунікативності та особистого розвитку» та проходження педагогічної практики.

Найбільш ефективною в межах дослідження, на наш погляд, є технологія коучингу Дж. Уїтмора «GROW» (з англ. – зростання), що містить перелік ефективних запитань у певній послідовності (рис. 1):

Goal (мета) – визначення цілей на короткий та віддалений терміни, що передбачає знаходження відповіді на такі запитання: «У якому напрямку ми будемо рухатися?», «Чого саме ми бажаємо досягти?», «Якою є наша мета?», «Наскільки вона реалістична?» тощо.

Reality (реальність) – дослідження та оцінка реальної ситуації: що є і що відбувається. На цьому етапі знаходимо відповіді на такі питання: «У якій ситуації ми перебуваємо зараз?», «Якими ресурсами ми володіємо?», «Що матимемо, коли мету буде досягнуто?» тощо.

Opportunity (можливість, варіанти вибору) – визначення списку можливостей та стратегій плану дій. Питання можуть бути такими: «Що саме нам допоможе у вирішенні цього питання?», «Який шлях ми оберемо для досягнення цієї мети?» тощо.

Will (наміри) – фіксування як, коли, яким чином аспірант буде діяти. Найбільш ефективними будуть запитання: «Які інструменти ми оберемо для досягнення мети?», «Які з обраних варіантів є найбільш оптимальними» тощо.

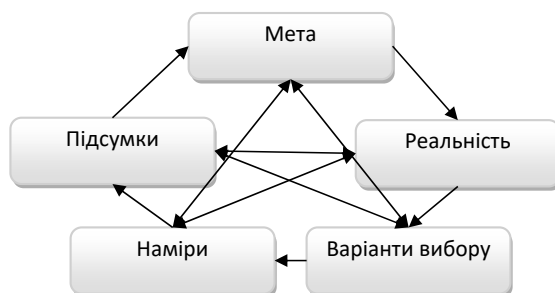


Рис. 1. Технологія коучингу «GROW»

Наступною технологією, якою ми користуємося в процесі реалізації дослідницького коучингу, є SWOT-аналіз, який ми трансформували в освітню технологію з метою визначення сильних та слабких сторін, можливостей та загроз у процесі дослідницької діяльності з метою оптимізації внутрішніх ресурсів майбутніх докторів філософії (рис. 2).

	Позитивний вплив	Негативний вплив
Внутрішні фактори	Strengths (сильні сторони у професійному розвитку)	Weaknesses (слабкі сторони у професійному розвитку)
Зовнішні фактори	Opportunities (можливості, внутрішні ресурси)	Threats (загрози, недостатня обізнаність)

Рис. 2. Технологія SWOT-аналізу

Сильні сторони розглядаємо як сукупність особистісних рис, синтез знань, умінь і навичок аспіранта, що сприяють можливості здійснення дослідницької діяльності. Слабкі сторони розглядаємо як причини гальмування здійснення науково-дослідницької діяльності.

Можливості трактуємо як внутрішні ресурси, особистий потенціал, що сприяє просуванню до поставленої мети. Амбівалентною одиницею постають загрози – тенденції або події, які за умови відсутності відповідної реакції особистості створюють перепони на шляху досягнення мети.

Провідною метою цієї технології є моделювання спіралі розвитку дослідницької компетентності – траєкторії, що формується в результаті синтезу сильних сторін особистості та сприятливих можливостей зовнішніх факторів.

Наступною розглянемо технологію під назвою «Вікно Джохарі», яка має вигляд таблиці з чотирьох складових, а її основу становлять дві осі координат: наявні знання особистості про себе й свої можливості та її сприйняття оточуючими (рис. 3).

Пропонуємо аспірантам зобразити таблицю, в якій зліва вгорі позначається відкрита зона, тобто ті можливості, які бачить особистість та про які знають інші; ліворуч знизу зображуємо приховану зону, тобто можливості, властивості, про які відомо особистості, але вона не демонструє їх іншим; праворуч вгорі позначаємо сліпі плями – проблемна ділянка, те, що знають про особистість інші, але не знає вона; праворуч знизу залишається невідома зона, що постає у формі прихованих якостей, можливостей, які не відомі ні особистості, ні її оточенню.

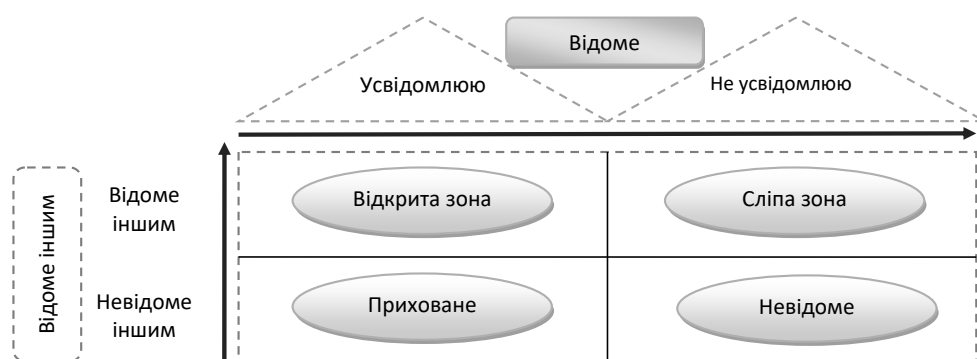


Рис. 3. Технологія «Вікно Джохарі»

З метою формування у майбутніх докторів філософії процесуальної мотивації до дослідницької діяльності використовуємо техніку «картезіанських запитань», відому ще під назвою Декартові координати (квадрат Декарта, картезіанський квадрат). Ця техніка спрямована на пошук оптимального рішення (рис. 4).

У ході роботи з цією технікою аспірантам пропонуємо заповнити кожен квадрат, наводячи якомога більше тверджень у кожному з пунктів. Запитання модифікуємо відповідно до нашої проблеми. Так, у межах формування дослідницької компетентності питання можуть бути такими: «Що я отримаю, якщо буду плідно займатися дослідницькою діяльністю?», «Що я можу втратити за умови відсутності дослідницької складової в моїй професійній діяльності?» тощо.

Така вправа допомагає переоцінити власні можливості та спонукає до рефлексії.



Рис. 4. Техніка «Картезіанські запитання»

Наступною розглянемо технологію шкалування М. Аتكінсона. Ця техніка містить 20 запитань, які допомагають оцінити власні можливості та рівень важливості дослідницької складової.

Пропонуємо майбутнім докторам уявити шкалу від 1 до 10, на якій 1 – це відсутність упевненості в необхідності заняття дослідницькою діяльністю, 10 – найбільший рівень упевненості важливості дослідницької складової.

--- X -----10

Другим завданням є пропозиція оцінити свої переконання щодо необхідності наявності дослідницької компетенції через певний проміжок часу (місяць, три місяці тощо).

1-----X-----10

Після цього пропонуємо перелік запитань, на які мають відповісти аспіранти з метою визначення подальших маршрутів у межах формування дослідницької компетентності.

Наприкінці важливим етапом постає визначення готовності здобувачів до кроку вперед – переходу на сходинку У+1.

Ще однією трансформаційною технікою вбачаємо піраміду логічних рівнів, запропоновану Р. Ділтсом, основний постулат якої полягає у залежності успіху від того, наскільки особистість успішно керує змінами. Вважаємо, що цей інструмент є універсальним та дозволяє повноцінно оцінити ситуацію й сформулювати стратегію ефективних змін (рис. 5). Аспірантам пропонуємо пройти пірамідою змін, керуючись основними законами: відповідь на запитання «Чому це так?» міститься на рівні, що розташований вище (наприклад, відповідь на запитання «Чому моя дослідницька компетентність сформована недостатньо?», варто шукати на вищому рівні, відповідаючи на запитання «А що я роблю для цього?»); розв'язання проблеми необхідно шукати, піднявшись на два рівні вище; зміни на вищих рівнях детермінують зміни на нижчих рівнях.

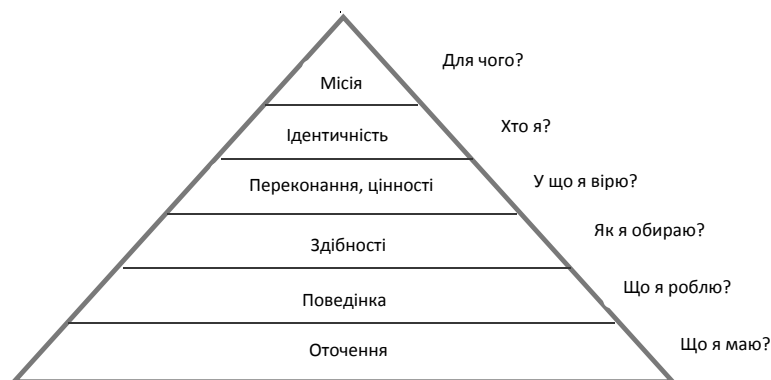


Рис. 5. Піраміда логічних рівнів Р. Ділтса

Ще однією продуктивною технологією в процесі формування дослідницької компетентності та саморозвитку особистості майбутніх докторів філософії є «Стратегія Уолта Діснея», яка проводиться у формі рольової гри, в ході якої учасникам пропонується розглянути поставлене завдання з трьох позицій: реалістичної, критичної та творчої. Сутність полягає в тому, що учасники повинні послідовно входити в різні ролі, відповідаючи на поставлені запитання. Цінність цього методу беззаперечна, оскільки можна розбирати будь-які питання, керуючись цією схемою (рис. 6).

Перебуваючи на стільці мрійника, учасник повинен фантазувати, жонглювати своїми думками та не думати серйозно про проблему. Стаючи реалістом, учасник повинен знаходити раціональні, розсудливі рішення, бути прагматичним та відкидати всі безглузді ідеї.

Стілець критика надає можливість учаснику ставитися до проблеми критично, давати оцінку всім «за» і «проти».



Рис. 6. Стратегія Уолта Діснея

На останок зупинимось на техніці «SMART», компонентами якої є основні критерії постановки завдань для найбільш ефективного досягнення поставлених цілей. Першим критерієм виступає вимога, що мета має бути конкретною, реалістичною, зрозумілою та однозначною. Наступний критерій – вимірюваність наголошує на необхідності наявності вимірюваних показників, які сприятимуть успішному досягненню мети. Обов'язковою умовою повинна стати наявність конкретного виконавця, який повністю несе відповідальність за свої дії на шляху досягнення мети. Четвертий критерій наголошує на наявності реалістичної складової, тобто наявності ресурсів, можливостей, якостей тощо. Останнім є критерій обмеженості в часі, який передбачає важливість постановки кінцевого терміну досягнення мети, щоб була можливість сфокусувати всі зусилля на досягненні результату у визначений термін або навіть раніше.

Висновки. Таким чином, коучинг як інноваційна освітня технологія є одним з ресурсних аспектів у педагогічній діяльності й передбачає трансформацію взаємозв'язків між викладачем-коучем і здобувачами на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі педагогіки співробітництва і гнучкості у процесі вирішення проблем, що виникають, взаємовідповідальності за результати.

Практика доводить, що коучингова технологія постає як ефективний інструмент розкриття потенціалу особистості з метою максимального його використання в процесі формування дослідницької компетентності, крім того ця технологія виступає як синтез коучингу та self-коучингу для прискорення бажаних змін у професійному розвитку майбутнього доктора філософії в умовах закладу вищої освіти.

Безумовно, коучинг не є універсальною технологією вирішення всіх освітніх питань, однак використання цієї технології сприяє розкриттю дослідницького потенціалу майбутніх докторів філософії, формує у них необхідні компетенції та мотивацію до дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія / Т.А. Борова. – Харків: СМІТ, 2011. – 381 с.
2. Волкова Н.П. Засоби стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів / Н.П. Волкова // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – № 1 (13). – 340 с. – С. 162.
3. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, довольствие и мобильность на рабочем месте (The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace) / Тимоти Голви У. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: уроки тренера / М. Даунти. – М.: Добрая кн., 2005. – 279 с.
5. Коучинг – инструменты эффективного достижения целей (пособие для начинающих коучей). – Virtus Coach International: Без указания автора и года издания. – 47 с.
6. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А.С. Огнев. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.
7. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб.: Питер, 2003. – 203 с.
8. Основы коучинга: учеб. пособие / Т.А. Никитина, М.А. Шаталина. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2007. – 184 с.
9. Рыбина О.С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов / О.С. Рыбина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 112–114. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/798/> (дата обращения: 29.03.2019)
10. Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 228–232.
11. Романов В.А. Коучинг-технология в тьюторском сопровождении учебно-профессиональной самореализации будущих специалистов / В.А. Романов, В.Н. Кормакова // Из-

вестия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 3. – С. 439–447.

12. Сидоренко В.В. Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти» / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Витоки, 2014. – 63 с.

13. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

14. Coaching / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila Pępiak-Kowalska, Eliza Szwec. – Wydanie pierwsze. – Lublin, 2013. – 190 s.

15. Leonard T. Profiles in Coaching with Thomas Leonard / T. Leonard. – Fitness Information Technology; 2 edition, 2010. – 410 p.

16. Thorpe S. Coaching Handbook: An Action Kit for Trainers and Managers / Sara Thorpe, Jackie Clifford. – London: Cogan Page, 2003. – 229 p.

17. Vlasova E. Artificial intelligence / E. Vlasova, E. Avksentieva, S. Goncharova, P. Aksyutin // The space for the new possibilities to train teachers. – 2019. – Vol. 40 (№ 9). – P. 17.

18. Whitmore J. Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose: The Principles and Practice of Coaching and Leadership / J. Whitmore. – Nicholas Brealey Publishing; Fourth Edition, 2009. – 244 p.

References

1. Borova, T.A. (2011). Teoretychni zasady adaptivnoho upravlinnia profesiinym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical principles of adaptive management of professional development of scientific and pedagogical workers of higher educational institutions]. Kharkiv, SMIT Publ., 381 p. (In Ukrainian).

2. Volkova, N.P. (2017). Zasoby stymuliuvannia ta motyvatsii tvorchoi dialnosti studentiv [Tools for stimulating and motivating students' creative activity]. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky [Alfred Nobel University Bulletin. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (13), 162 p. (In Ukrainian).

3. Holvi, U. Timoti (2005). Rabota kak vnutrenniaia igra: Fokus, obuchenie, dovolstvie i mobilnist na rabochem meste [Work as an internal game: Focus, training, allowances and mobility in the workplace]. Moscow, Alpina Biznes Buks Publ., 252 p. (In Ukrainian).

4. Dauni, M. (2005). Effektivnyi kouchinh: uroki trenera [Effective Coaching: Coach Lessons]. Moscow, Dobraia kniha Publ., 279 p. (In Russian).

5. Kouchinh - instrumenty efektyvnoho dostizheniia tselei (posobie dlia nachinaiushchikh kouchei) [Coaching - tools to effectively achieve goals (a guide for beginners coaches)]. Virtus Coach International, 47 p. (In Russian).

6. Ohnev, A.S. (2003). Orhanizatsionnoe konsultirovanie v stile kouchinh [Organizational coaching counseling]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 192 p. (In Russian).

7. Parslou, Ye. & Riei, M. (2003). Kouchinh v obshchenii: prakticheskie metody i tekhniki [Training coaching: practical methods and techniques]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 203 p. (In Russian).

8. Nikitina, T.A. & Shatalina, M.A. (2007). Osnovy kouchinha [Coaching Basics]. Samara, Samarskii gosudarstvennyi pedahohicheskii universytet Publ., 184 p. (In Russian).

9. Rybina, O.S. (2011). Obrazovatelnyi kouchinh dlia lichnoi yeffektivnosti i professionalnoi kompetentnosti studentov [Educational coaching for students' personal effectiveness and professional competence]. Aktualnye voprosy sovremennoi pedahohiki [Current issues of modern pedagogy], Ufa, Leto Publ., pp. 112-114. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/798/> (in Russian).

10. Dyndina, Yu.V. (2011). Issledovatel'skaia kompetentnost kak psykholoho-pedahohicheskaiia katehoriia [Research competence as a psychological and pedagogical category]. Molodyi uchenyi [Young scientist], no. 1, pp. 228-232 (in Russian).

11. Romanov, V.A. & Kormakova, V.N. (2012). Kouchinh-tekhnolohiia v tiutorskom soprovozhdeniii uchebno-professionalnoi samorealizatsii budushchikh spetsialistov [Coaching technology in tutor support of educational and professional self-realization of future specialists]. Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Humanitarnye nauki [News of Tula State University. Humanitarian sciences], issue 3, pp. 439-447 (In Russian).

12. Sidorenko, V.V. (2014). Polozhennia "Pro pedahohichniy kouchinh v systemi pisladyplomnoi osvity" [Provisions "On Pedagogical Coaching in the System of Postgraduate Education"]. Donetsk, Vytoky Publ., 63 p. (In Ukrainian).
13. Uitmor, Dzh. (2005). Kouchinh vysokoi yeffektivnosti [High performance coaching]. Moscow, Mezhdunarodnaia akademiia korporativnoho upravleniia i biznesa Publ., 168 p. (In Russian).
14. Cywińska, A., Majewska, S., Pępiak-Kowalska, K. & Szwec, E. (2013). Coaching. Lublin, Wydanie pierwsze Publ., 190 p.
15. Leonard, T. (2010). Profiles in Coaching with Thomas Leonard. Fitness Information Technology; 2 edition, 410 p.
16. Thorpe, S. & Clifford, J. (2003). Coaching Handbook: An Action Kit for Trainers and Managers. London, Cogan Page, 229 p.
17. Vlasova, E., Avksentieva, E., Goncharova, S. & Aksyutin, P. (2019). Artificial intelligence. The space for the new possibilities to train teachers, vol. 40, no. 9, pp. 17.
18. Whitmore, J. (2009). Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose: The Principles and Practice of Coaching and Leadership. Nicholas Brealey Publishing; Fourth Edition Publ., 244 p.

USING COACHING TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF FORMATION OF FUTURE DOCTORS' OF PHILOSOPHY RESEARCH COMPETENCE IN THE CONDITIONS E-POSTGRADUATE STUDIES

Iryna V. Oliynik, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: iv_oliynik@ukr.net
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-20

Key words: coaching, technologies of coaching, educational coaching, research competence, future doctors of philosophy.

The quality of modern education is determined by the nature of innovative processes as defined by the features of innovations and innovative potential of the educational environment at the institutions of higher education.

Using coaching as pedagogical technologies offers new prospects in modern higher education for the fastest achievement of planned tasks through mobilization of internal potential of the coach and the student and development of the advanced strategy of obtaining results.

The article considers coaching as an innovative educational practice and technology in the course of formation of future doctors' of philosophy research competence. The deep analysis of scientific literature is done for the determination of the essence of concept "coaching" concept which scientists consider as an art, management style, means of support of personal development, educational technology, technology of scientific and methodological maintenance. The author's own understanding of the given definition from the position of development of future doctors' of philosophy research competence is presented.

The basic principles on which the technology of coaching is based are given. The efficiency of the use of coaching is proved for the course of training future doctors of philosophy in the conditions of postgraduate studies when they are studying the subject "Training of communicativeness and personal development".

The main technologies of coaching modified by the author which are used in the course of formation of future doctors' of philosophy research competence are analyzed.

The educational potential of coaching as a promising educational technology in the course of training tertiary students is determined. In practice it is proved that thanks to the technology of coaching the process of independent step-by-step realization of problematic educational and informative, educational and professional, and professional and personal situations is implemented. This technology promotes formation of students' research abilities, increases the level of professional and life self-determination of future specialists, their educational and professional self-realization.

Одержано 15.12.2018.

УДК 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-21

І.І. ПИСЬМЕННА,

*старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу
та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено проблему впровадження інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах. Зроблено акцент на її важливості й актуальності. Звертається увага на те, що ідея інтегрування знань з давніх часів привертала увагу вчених. Цією проблемою цікавилися Ян Амос Коменський, Джон Локк, Песталоцці. Виконано короткий аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. Підкреслено, що ідея інтеграції знань досить популярна у світі. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн, таких як Фінляндія, Німеччина, дала можливість розвинути в учнів та студентів вищий рівень мислення, сформувати якісно нові знання, що характеризуються динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищеною дієвістю й систематичністю. Наведено визначення поняття «інтеграція» (це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів у єдине ціле за умови їх цільової та функціональної однотипності), а також розглянуто методичні принципи, шляхи та етапи міжпредметної інтеграції. Підкреслюється, що міждисциплінарні зв'язки зазвичай поділяються на горизонтальні та вертикальні. Звернено увагу на важливість побудови міжпредметних зв'язків інформатики та іноземної мови з іншими дисциплінами. Виділено переваги впровадження та пріоритети інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах. Проведено огляд закордонного досвіду (зокрема Фінляндії і Німеччини) впровадження інтегрованого навчання в систему освіти з метою вироблення пропозицій щодо запозичення і використання такого досвіду в Україні.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки.

В статье освещена проблема внедрения интегрированного обучения в высших учебных заведениях. Делается акцент на ее важности и актуальности. Обращается внимание на то, что идея интегрирования знаний с давних времен привлекала внимание ученых. Этой проблемой интересовались Ян Амос Коменский, Джон Локк, Песталоцци. Сделан краткий анализ последних исследований и публикаций, посвященных этой проблеме. Подчеркнуто, что идея интеграции знаний достаточно популярна в мире. Ее освоение, как показывает практика зарубежных стран, таких как Финляндия, Германия, дала возможность развить у учащихся и студентов высокий уровень мышления, сформировать качественно новые знания, характеризующиеся динамичностью применения в новых ситуациях, повышенной действенностью и систематичностью. Дано определение понятию «интеграция» (это процесс приспособления и объединения разрозненных элементов в единое целое при условии их целевой и функциональной однотипности), а также рассмотрены методические принципы, пути и этапы межпредметной интеграции. Подчеркивается, что междисциплинарные связи обычно делятся на горизонтальные и вертикальные. Обращается внимание на важность построения межпредметных связей информатики и иностранного языка с другими дисциплинами. Выделяются преимущества внедрения и приоритеты интегрированного обучения в высших учебных заведениях. Проводится обзор зарубежного опыта (в частности Финляндии и Германии) внедрения интегрированного обучения в систему образования с целью разработки предложений по заимствованию и использованию такого опыта в Украине.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное обучение, межпредметные связи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема впровадження інтеграції навчального процесу у вищих навчальних закладах дуже важлива і актуальна. У сучасних підходах до оцінки роботи ВНЗ основним критерієм є рівень підготовленості випускників, поєднання сформованих у них теоретичних знань з умінням використовувати їх на практиці. Це викликає потребу наукового пошуку нових форм і методів навчання, створення інтегрованих курсів дисциплін, які забезпечують високу якість знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея інтеграції знань з давніх-давен цікавила вчених. Так, видатний мислитель і педагог Ян Амос Коменський на основі власної педагогічної практики ще у XVII ст. дійшов висновків про необхідність навчати «всіх усього». Боротьба Я.А. Коменського за науковість змісту освіти, його заклик запровадити в школі реальну освіту й особливо його ідея про зв'язок шкільного навчання з життям – усе це дуже співзвучне з нашим завданням щодо вдосконалення змісту сучасної української освіти. Останню, вищу ланку в єдиній системі шкіл Я.А. Коменський назвав академією – це великий навчальний заклад типу університету, який повинен готувати вчених мужів і керівників народу. До академії Я.А. Коменський радить посилати «тільки обраних людей, цвіт людства». Академія – це школа не для аристократів і багатіїв, а вищий навчальний заклад, де здобуватимуть освіту найкращі, найталановитіші юнаки.

До ідеї міжпредметної інтеграції після Коменського зверталися різні педагоги. Та, у Джона Локка ідея інтеграції пов'язана з визначенням змісту освіти, в якому кожен предмет повинен готувати до життя. Він не відокремлює навчання від виховання морального і фізичного. Інший видатний педагог-новатор І.Г. Песталоцці також зазначав особливу небезпеку відриву одного предмета від іншого. На його думку, всяке навчання має спиратися на спостереження і дослідження [1].

Проблемою інтеграції навчання займався чимало науковців вітчизняної педагогіки, таких як І.Л. Бім, Л.Я. Зеня, Н.Ф. Бориско, Є.С. Полат, Л.А. Сажко, М.О. Сова, Л.В. Дольнікова, О.Г. Даналакій та ін. За безумовної важливості цих досліджень проблема залишається ще малодослідженою. Практика підготовки випускників у ВНЗ України свідчить, що використання традиційних форм і методів навчання не забезпечує активного володіння фаховими знаннями, інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей студента. Ізольоване, розрізнене або фрагментарне вивчення фундаментальних дисциплін не дає потрібного результату. Тому треба шукати і використовувати нові підходи до формування і організації навчально-виховного процесу у вищій школі, які приведуть до підготовки конкурентоспроможних на ринку праці майбутніх фахівців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною у світі. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн, таких як Фінляндія, Німеччина, дала можливість сформувати в учнів та студентів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Тому досвід цих країн може бути надзвичайно корисним для України, що актуалізує тематику нашого дослідження.

Формулювання цілей статті: обґрунтувати необхідність інтеграції навчального процесу, проаналізувати позитивний досвід Фінляндії та Німеччини в цьому питанні та визначити можливості його імплементації в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інтеграція» почав активно вживатися з XIX ст., коли відбувалося утворення зв'язків між раніше відокремленими галузями знань. Інтеграція – це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів у єдині цілі за умов їх цільової та функціональної однотипності. У перекладі з латинської «інтеграція» означає «відтворення». Виникла інтеграція як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації. Вона заклала основи і необхідність інтеграції.

Методичними принципами об'єднання предметів є:

- опора на знання з багатьох предметів;
- взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;
- зближення однорідних дисциплін;
- розвиток загальних рис для ряду предметів.

У сучасній освіті міжпредметна інтеграція здійснюється такими шляхами:

– створення інтегрованих курсів навчальних дисциплін, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук;

– розробка нових форм занять (заняття з міжпредметними зв'язками, інтегроване заняття, бінарне заняття);

– організація тематичних днів та тижнів;

– впровадження навчальних проектів.

Слід зазначити, що використання навчальних проектів має велике освітнє значення. Участь у проектах формує у студентів вміння самостійно діяти в різних ситуаціях, розвиває вміння виступати перед аудиторією та презентувати результати своєї праці.

Реалізацію міжпредметної інтеграції змісту навчального процесу треба проводити поступово (від простого до складного). Таким чином, синтезуючи надбання попередніх дослідників цієї проблематики, можна виділити такі етапи міжпредметної інтеграції:

– постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих заняттях;

– введення міжпредметних зв'язків на заняттях суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності щодо вирішення окремих завдань, об'єднаних спільною проблематикою;

– систематичне навчання на основі пошуку відповідних рішень всередині окремих курсів, спрямованих на розв'язання різноманітних міжпредметних проблем;

– орієнтація діяльності викладача на формування багатосторонніх зв'язків між різними предметами;

– розробка системи підготовки викладачів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як у змісті й методах, так і у формах організації навчання, включаючи позааудиторну роботу і розширюючи межі навчальної програми.

Міжпредметні зв'язки, як правило, поділяють на горизонтальні та вертикальні. Горизонтальний міжпредметний зв'язок здійснюється тоді, коли предмети, що можуть бути інтегровані, вивчаються не одночасно (наприклад, впродовж тижня, місяця, семестру, року тощо). Вертикальний зв'язок можна спостерігати, якщо інтегровані предмети вивчаються в один часовий проміжок (наприклад, впродовж одного заняття або одного дня), тобто якщо викладач все заняття викладає одну тему, залучаючи з інших предметів відомості, на основі сформованих у студентів умінь та навичок.

Відносно новітнім засобом навчання на сьогодні є комп'ютерні телекомунікації, за допомогою яких можна значно підвищити ефективність навчального процесу. Тому актуально звернути увагу на міжпредметні зв'язки інформатики з іншими предметами. Адже сучасний процес інформатизації суспільства – це не тільки впровадження ІКТ в проведення занять, а й розширення можливості відкрити суть та зміст інших дисциплін. Однак слід зауважити, що матеріал, який пропонується комп'ютерними телекомунікаціями, повинен бути ретельно відібраним. Викладач повинен також навчити студентів здійснювати пошук необхідної інформації, організовувати самостійну наукову діяльність за допомогою Інтернет-ресурсів [3].

Безумовно, широкі можливості для складання інтегрованих курсів відкриває іноземна мова. Питання взаємопов'язаного вивчення іноземної мови та інших дисциплін особливо актуальне у ВНЗ, де іноземна мова не є профільним предметом. Так, у технічних ВНЗ можуть з'являтися фахові дисципліни, що викладаються іноземною мовою, але частіше на занятті розглядаються лише їхні окремі теми. А.Л. Котковець, розглядаючи переваги інтегрованого підходу до викладання іноземної мови як реалізації міжпредметних зв'язків, відзначає підвищення мотивації студентів, оскільки студенти усвідомлюють практичне значення вивченого матеріалу, розуміють необхідність набутих знань для своєї майбутньої професії та стають більш зацікавленими у результаті своєї діяльності [5].

Такий досвід інтеграції можна спостерігати в системі освіти багатьох європейських країн. Як приклад можна навести досвід Фінляндії, яка за достатньо нетривалий час створила феноменальне освітнє диво. Колись ця країна мала низькі показники у сфері освіти і складну бюрократичну систему. Сьогодні система освіти Фінляндії займає перше місце за показником рівня знань серед всіх країн Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (так звані «розвинуті» країни).

Традиційна фінська школа складається з двох рівнів: 1-ші – 6-ті класи і 7-мі – 9-ті класи. Після цього учні продовжують навчання у додатковому 10-му класі, де можуть підвищити рівень своїх оцінок, а потім – вступити до професійного коледжу чи ліцею, які можна порівняти з вітчизняними 11–12-ми класами.

Історія фінських університетів сягає своїм корінням XVII ст., а сьогодні країна володіє однією з найрозвинутіших мереж ВНЗ у Європі. Університети та інститути Фінляндії не тільки досягли, а й постійно підтримують високий рівень якості освіти. Система вищої освіти Фінляндії складається з двох паралельних секторів: університетів (та прирівняних до них ВНЗ) і професійних ВНЗ. Фактично вища освіта поділяється на університетську і технічну. Університетська система виходить з принципу тісного зв'язку між науковими дослідженнями та навчанням. В університетах акцент робиться на підготовку дослідників з фундаментальних і гуманітарних наук. Вищі технічні школи, так звані «політехни», готують фахівців з прикладних спеціальностей. До університетів вступають після ліцеїв, а до «політехів» – після професійних коледжів.

Усі університети та прирівняні до них ВНЗ є державними, і держава несе фінансову відповідальність за їхню діяльність. Навчання в університеті є безкоштовним і доступним для всіх. Діяльність університетів ґрунтується на вимогах науки та на автономії ВНЗ. Під автономією мається на увазі, що система прийняття рішень в університетах є достатньо незалежною. Зокрема рішення про правила одержання вчених ступенів, про навчальні плани та програми, а також прийом студентів на навчання приймаються відповідними університетами та їхніми факультетами. Одним з головних завдань університетів, визначених законом, є розвиток вільної науково-дослідної діяльності. При цьому університети організовують свою діяльність таким чином, щоб у науково-дослідній роботі та навчальному процесі був досягнутий високий світовий рівень з дотриманням принципів етики й загальноприйнятої наукової практики [9].

Характерною рисою навчання у професійних ВНЗ є тісний зв'язок з виробництвом. Інститути виникли на базі колишніх технікумів шляхом підвищення рівня навчальних програм і розвитку загальнодержавної мережі регіональних ВНЗ, які у Фінляндії одержали назву інститутів-політехнікумів. Навчальні програми інститутів мають тісний зв'язок з практичними спеціальностями у виробничій та невиробничій сферах, насамперед на регіональному рівні. Дипломні вимоги цих ВНЗ покликані швидко реагувати на постійні зміни, що відбуваються у споживчому ринку, визначають прикладний характер професійної підготовки і формують у випускників необхідну кваліфікацію сучасного дипломованого фахівця. В інститутах також ведуться наукові дослідження, які мають прикладний та практичний характер. Реформа освітньої діяльності виходила з бажання забезпечити розвиток вищої освіти саме за рахунок професійних ВНЗ. На відміну від університетів, усі професійні ВНЗ утримуються муніципальними або приватними організаціями. Однак держава забезпечує їхнє основне фінансування [9].

Однією з ключових засад, покладених у зміст освітньої реформи, було те, що у фінських школах і ВНЗ на заняттях не викладаються окремі предмети у класичному розумінні, а вивчають «феномени», «явища», розбирають ситуації з реального життя. Метод, який має міжнародну назву PBL (phenomenon-based-teaching and learning – англ. «феномен-орієнтоване навчання і викладання»), або простіше «вивчення і викладання явищ»), став результатом еволюції методів науково-практичних інтенсивів і методики навчання Task Based Learning and Teaching («навчання і викладання, орієнтоване на вирішення конкретного завдання»). А вони, у свою чергу, у багатьох освітніх закладах прийшли на зміну відомій нам всім системі PPP (Presentation-Practice-Production), коли спочатку йде викладання лекцій, потім студенти роблять вправи на базі отриманого матеріалу, а далі переходять до застосування вивченого на практиці. Як пояснюють прихильники методу PBL, всі процеси, всі події в реальному житті не діляться на науки і дисципліни. Будь-яка життєва ситуація комплексна і залучає до її вирішення низку різноманітних наук одночасно. Тому система навчання PBL – більш природний спосіб зануритися в явища життя і розібратися в їх складових, отримати більш глибокі знання в кожній з областей вивчення і вміло використовувати їх на практиці [10].

Другою країною, в якій доцільно дослідити систему освіти, є Федеративна Республіка Німеччини. Адже ця країна вже пройшла шлях реформ в освіті, що задовольняють вимоги сучасного європейського суспільства. Німецькі навчальні заклади застосовують на прак-

тиці унікальні сучасні підходи до викладання дисциплін на кожному з освітніх етапів. Тому моль Німеччини отримує високоякісну освіту від початкової до закінчення навчання.

Шкільне навчання починається з 6 років з набуття знань у початковій школі (Grundschule) і триває 4 роки (в деяких федеральних землях, наприклад у Берліні, – 6 років). Перші два роки всі дисципліни викладає класний керівник. У цей час немає дисциплінарної структуризації – базові знання з математики, німецької мови, краєзнавства, музики і релігії викладають комплексно, у межах одного навчально-виховного курсу. Починаючи з третього класу заняття ведуть педагоги-предметники. Вже в четвертому класі, з метою навчити самостійно знаходити, обробляти і засвоювати нові дані, діти отримують такі, наприклад, завдання: відшукати певні матеріали про Антарктиду, підготувати повідомлення за своїм вибором про яке-небудь велике відкриття, представити в класі цікаву книгу або статтю. Вибирай будь-який аспект теми, шукай матеріали в Інтернеті, в книжках – одним словом, привчайся працювати без опіки вчителя. Таким чином, десятирічний школяр набуває навичок, без яких сучасна людина просто не може орієнтуватися у світі [11].

По закінченні початкової школи діти отримують рекомендації про те, в якій з трьох видів шкіл продовжити освіту: в основній школі (Hauptschule), у реальній школі (Realschule) або в гімназії (Gymnasium). Hauptschule – це середня школа для учнів, які показали невисокі результати у початковій школі. Тут можна отримати дев'ять класів освіти та опанувати просту роботу спеціальність. Realschule – школи для дітей з вищими показниками. Освітній курс тут триває 6 років. Випускники реальних шкіл отримують атестат про закінчену середню загальну освіту (mittlere Reife), що дає можливість продовжити освіту в коледжах або технікумах (Fachschule) і згодом у вищих професійних школах (Fachhochschule). Gymnasium – найпрестижніший вид середньої освіти. По закінченні гімназії учні отримують атестат про повну загальну середню освіту (Abitur), який надає право вступу до університету та інших вищих навчальних закладів [12].

Вищі навчальні заклади у Німеччині умовно поділяються на університети (Universität) і вищі професійні школи (Fachhochschule). Головною відмінністю між ними є практичність освіти та можливість проходження практики після навчання в останній семестр. Саме тому бакалаврат у Fachhochschule триває на 1 або 2 семестри довше, ніж в університеті. До того ж навчання у Fachhochschule передбачає більше саме практичних занять. Студенти Fachhochschule можуть навчатися на рівні бакалавра або магістра, аби продовжити навчання в докторантурі, необхідно вступити в університет. Визначна відмінність вищої освіти Німеччини в тому, що студентам надається повна академічна свобода. Вони можуть самостійно визначити перелік дисциплін, які увійдуть до диплому, складати план відвідування занять і вибирати час для практик і стажування. Такий підхід виховує в студентах відповідальність і самодисципліну [13].

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Інтеграція навчання у вищій школі має на меті не просто наповнити відповідні програми необхідними дисциплінами та донести до студентів певні знання, а й сформувати в особистості ключові компетентності для успіху у житті, зробити випускника конкурентоспроможним на ринку праці. Застосування принципів інтегрованого навчання допомагає подолати недоліки предметної системи, і спрямоване на поглиблення взаємозв'язків між предметами.

Таким чином, можна виділити переваги інтегрованого навчання:

- більш чітке розуміння кожного предмета в різних контекстах;
- більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через різноманітну проблематику оточуючого середовища;
- краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;
- удосконалення навичок системного мислення.

Дослідивши досвід європейських країн, зокрема Фінляндії і Німеччини, можна зробити висновок, що навчання в цих країнах було більш практичного спрямування, а сам навчальний процес орієнтований на набування учнями та студентами навчальних та життєвих компетентностей і передбачає перехід від екстенсивно-інформативного типу навчання до відкритого, незалежного, інтегрованого навчання.

Зараз, коли досвід цих країн намагаються перейняти інші країни, включаючи Україну, важливо, щоб, освоюючи методику інтегрованого навчання, ми зуміли б творчо адаптува-

ти її можливості до реалій сучасного світу. Фактично треба послідовно формувати новий світогляд, фундаментальним положенням якого є те, що людина є не тільки пасивним споживачем інформації, а творчо та креативно підходить до розв'язання будь-якого питання і, таким чином, виступає активним суб'єктом будівництва власного та суспільного майбутнього. Тож оновлення змісту та реформа освіти України сьогодні – необхідний захід для створення якісної сучасної освіти, що буде максимально наближена до європейських стандартів.

Список використаних джерел

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с.
2. Галуша А.В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання / А.В. Галуша. – Режим доступу: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizatsiyiprotsesu-navchannya/>
3. Даналакій О.Г. Інтегроване навчання природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах / О.Г. Даналакій, А.Я. Хабюк // Молодий вчений. Сер. Педагогічні науки. – 2017. – № 2 (42). – С. 475–478.
4. Дольнікова Л.В. Інтеграція та систематизація змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі як передумова формування фахової компетенції випускника вищої школи / Л.В. Дольнікова // Педагогічні інновації у фаховій освіті: зб. наук. праць. Вип. 2. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – С. 49–56.
5. Котковець А.Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ / А.Л. Котковець. – 2015. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1240>
6. Єліна Т.О. Підсилення міжпредметних зв'язків засобами ознакової інтеграції / Т.О. Єліна // Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Соціум. Наука. Культура. – Режим доступу: <http://intkonf.org/elina-to-pidsilennya-mizhpredmetnih-zvyazkiv-zasobami-oznakovoyiintegratsiyi/>
7. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник київського лінгвістичного університету. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 19. – Київ: КНЛУ, 2011. – С. 18–25.
8. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз / К. Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2007. – № 20. – С. 50–55.
9. <http://osvita.ua/school/method/1300/>
10. <https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/obrazovanye-v-fynlyandy-shkoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>
11. <http://psychologis.com.ua/-1-266.htm>
12. <https://buki.com.ua/news/shkilna-osvita-u-nimechchini/>
13. <https://vyvchay.com/higher-education-germany>

References

1. Komenskii, Ya.A., Lokk, D., Russo, Zh.-Zh., Pestalotstsi, I.H. In V.M. Klarin & A.N. Dzhurinskii (Eds.). (1989). *Pedahohicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. Moscow, Pedahohika Publ., 416 p. (In Russian).
2. Halusha, A.V. *Mizhpredmetni zviyazky yak chynnyk optymizatsii protsesu navchannia* [Interdisciplinary connections as a factor in learning process of optimization]. Available at: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizatsiyiprotsesu-navchannya/> (in Ukrainian).
3. Danalakii, O.H., Khabiuk, A.Ya. (2017). *Intehrovane navchannia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Integrated learning of natural and mathematical disciplines in higher educational institutions]. *Molodyi vchenyi* [Young scientist], no. 2 (42), pp. 475-478 (in Ukrainian).
4. Dolnikova, L.V. (2011). *Intehratsiia ta systematyzatsiia zmistu fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli, yak peredumova formuvannia fakhovoi kompetentsii vypusknika vyshchoi shkoly* [Integration and systematization of the content of fundamental disciplines in higher ed-

education as a prerequisite for the formation of professional competence of a graduate in higher school]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti* [Pedagogical innovations in vocational education]. Uzhhorod, ZakDU Publ., vol. 2, pp. 49-56 (in Ukrainian).

5. Kotkovets, A.L. (2015). *Zastosuvannia pryntsypiv intehtatsii u protsesi navchannia inozemnoi movy u VNZ* [Application of the principles of integration in the process of learning a foreign language at universities]. Available at: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1240> (in Ukrainian).

6. Yelina, T.O. *Pidsylennia mizhpredmetnykh zviazkiv zasobamy oznakovoï intehtatsii* [Strengthening of interdisciplinary connections by means of sign integration]. Available at: <http://intkonf.org/elina-to-pidsilennia-mizhpredmetnih-zvyazkiv-zasobami-oznakovoyi-integratsiyi/> (in Ukrainian).

7. Sazhko, L.A. (2011). *Intehtatyvna osnova navchannia inozemnykh mov* [Integrative basis of foreign language learning]. *Visnyk Kyivskoho linhvistychnoho universitetu* [Bulletin of the Kiev linguistic university]. Kyiv, KNLU Publ., vol. 19, pp. 18-25 (in Ukrainian).

8. Shevchuk, K. (2007). *Intehtrovanyi pidkhid do navchannia: retrospektyvnyi analiz* [Integrated approach to learning: retrospective analysis]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubinskoho* [Scientific papers of the Vinnitsa state pedagogical university named M. Kotsyubinsky], no. 20, pp. 50-55 (in Ukrainian).

9. <http://osvita.ua/school/method/1300/>

10. <https://innovationhouse.org.ua/ru/statti/obrazovanye-v-fynlyandyi-shkoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>

11. <http://psychologis.com.ua/-1-266.htm>

12. <https://buki.com.ua/news/shkilna-osvita-u-nimechchini/>

13. <https://vyvchay.com/higher-education-germany>

IMPLEMENTATION OF FOREIGN EXPERIENCE OF THE USE OF PRINCIPLES OF INTEGRATED LEARNING AT HIGHER SCHOOL

Inna I. Pysmenna, Senior Lecturer, University of Customs and Finance, Dnipro (Ukraine).
E-mail: inna.pysmenna.69@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-21

Key words: integration, integrated training, interdisciplinary connections.

The article is about a pressing issue of Ukrainian higher education establishments in the context of integrated education. The necessity of implementation of integrated training in the domestic higher educational institutions is substantiated. The focus on the importance and relevance of this problem is made. Attention is drawn to the fact that the idea of integrating knowledge was of interest to scientists from ancient times. It is demonstrated that this problem was of interest to Jan Amos Comenius, John Locke and Pestalozzi. A brief analysis of recent research and publications on the issue has been made. It is emphasized that the idea of integration of knowledge is extremely popular in the world. Its development, as shown by the practice of foreign countries, such as Finland and Germany, gave the opportunity to form students' qualitatively new knowledge characterized by a higher level of thinking, the dynamic application in new situations, increase in efficiency and systematicity. Therefore, the experience of these countries can be useful for Ukraine. The article gives an overview of the experience of Finland and Germany in introducing integrated education into the education system in order to develop proposals for borrowing and use of such experience in Ukraine. The definition of "integration" is given. It is the process of djusting and combining disparate elements into a single unit. Methodological principles, ways and phases of interdisciplinary integration are discussed. It is emphasized that interdisciplinary connections are usually divided into horizontal and vertical ones. Horizontal interpersonal communication occurs when the objects that can be integrated are studied not simultaneously (for example, during a week, month, semester, year, etc.). Vertical communication can be observed if integrated subjects are studied during one time interval (for example, during one lesson or one day), i.e. if the teacher studies one topic in all the lessons, drawing on other subjects on the basis of students' skills and abilities. Attention is drawn to the importance of constructing interdisciplinary connections between computer science and foreign language with other disciplines. The advantages of implementation and priorities of integrated training at higher educational institutions are highlighted.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.14

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-22

О.Л. ПІНСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету*

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти проблеми особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи як внутрішнього джерела активної навчально-пізнавальної діяльності, яка набуває для індивіда особистого сенсу і вимагає від студента готовності до напруженої розумової та практичної діяльності. Установлюється взаємозв'язок особливостей самостійної роботи, яка має яскраво виражений індивідуальний характер, з необхідністю її організації на основі особистісно орієнтованого підходу, що визначає спрямованість не просто на самостійне засвоєння знань, умінь і навичок, а на формування самостійності особистості, завдяки визнанню студента головним ціннісним орієнтиром та надання йому свободи вибору альтернативних варіантів навчання.

Обґрунтовується можливість для здійснення особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи групування студентів за схожими параметрами домінуючих у навчанні індивідуальних особливостей кожного за критерієм «навчальні можливості» на типологічні динамічні різнорівневі групи, що дозволяє організовувати самостійну роботу на різних рівнях вимог і різними методами. Розглядаються критеріальні характеристики кожної динамічної типологічної групи студентів і відповідно до цього створюється система різнорівневих завдань (творчого, пошукового і репродуктивного характеру), що сприяє самостійному вибору студентами завдань різного рівня складності, способів пізнавальної діяльності.

Доводиться, що самостійна робота, організована за принципом особистісно орієнтованого підходу, передбачає таку її організацію, за якої студенти, навчаючись за однією програмою, мають право і можливість засвоювати її на різних запланованих рівнях, але не нижче рівня обов'язкових результатів, що створює умови для переходу кожного з однієї групи в іншу, більш високого рівня. Перспективою подальших наукових пошуків визначається дослідження психолого-педагогічних детермінант удосконалення організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, особистісно орієнтований підхід, типологічні різнорівневі групи, диференційовані завдання.

В статье освещаются теоретические аспекты проблемы личностно ориентированного подхода к организации самостоятельной работы как внутреннего источника активной учебно-познавательной деятельности. Обосновывается возможность осуществления личностно ориентированного подхода к организации самостоятельной работы на основе объединения студентов по критерию «учебные возможности» условно в три разноразличные типологические группы (студенты с высокими, средними, низкими учебными возможностями), что, в соответствии с критериальными характеристиками групп, позволяет разрабатывать систему разноразличных заданий творческого, поискового, репродуктивного характера. Доказывается, что самостоятельная работа, организованная по принципу личностно ориентированного подхода, предусматривает такую ее организацию, при которой студенты, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на разных запланированных уровнях, что создает условия для перехода каждого из одной группы в другую, более высокого уровня. Перспективой дальнейшего научного поиска определяется исследование психолого-педагогических детерминант усовершенствования организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, личностно ориентированный подход, типологические разноразличные группы студентов, дифференцированные задания.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування національної системи освіти, забезпечення пріоритетного розвитку людини як найвищої цінності, найповніше розкриття її здібностей потребує підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Формування у виші не просто кваліфікованого педагога, а розвиток творчої особистості спеціаліста неможливі без внесення змін у навчально-виховний процес, які б створювали студенту можливості для саморозвитку, самоствердження, самореалізації. У зв'язку з цим особливого значення набуває пошук внутрішніх резервів підвищення ефективності навчально-професійної підготовки майбутніх учителів, одним з яких є самостійна робота як активна навчально-пізнавальна діяльність, яка набуває для індивіда особистого сенсу і вимагає від студента внутрішньої готовності до напруженої розумової та практичної діяльності, спрямованої на формування самостійності як особистісної риси, розвиток пізнавального інтересу й творчого мислення.

Тому проблема організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованої освіти є актуальною і ключовою у стратегічних напрямках побудови якісно нової системи підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, в яких розглянуто проблему організації самостійної роботи студентів, свідчить, що предметом дослідження є різні аспекти самостійної роботи, зокрема вона розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, О. Малихін, О. Мороз, В. Омеляненко, І. Підласий та ін.); специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський, В. Буряк, Н. Волкова, В. Козаков та ін.); сукупність активних форм і методів навчання (В. Андреев, В. Загвязинський, І. Зимня, та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (І. Унт, А. Матюшкін, Г. Романова, Г. Терещук та ін.). Значна увага приділяється використанню новітніх технологій навчання в організації самостійної пізнавальної діяльності студентів (Г. Селевко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте в теорії і практиці вищої педагогічної освіти недостатньо вивченим залишається питання організації самостійної роботи студентів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів проблеми самостійної роботи, обґрунтуванні особливостей її організації на основі особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психолого-педагогічній науці проблема самостійної роботи розкривається дещо з різних позицій, про що свідчить варіативність визначення сутності поняття «самостійна робота». Так, в «Енциклопедії освіти» самостійна робота тлумачиться як: діяльність індивіда, що здійснюється ним своїми власними силами без сторонньої участі; спланована індивідуальна або колективна робота студентів. У навчанні «самостійна робота» є специфічною формою навчальної діяльності, що виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [3, с. 804]. За В. Сенашенко, самостійна робота – це «вид навчальної діяльності, за якої передбачається певний рівень самостійності студента в усіх її структурних компонентах: від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю і корекції» [8, с. 103].

Як специфічний засіб навчання, який у конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті; дозволяє сформулювати у студентів уміння самостійно та систематично поповнювати свої знання; допомагає орієнтуватися у потоці наукової та спеціальної літератури розглядає самостійну роботу П. Підкасистий [6].

В. Козаков тлумачить самостійну роботу як різновид свідомої, навчальної, дослідницької і творчої діяльності, яка викликає у студентів потребу в розвитку особистісно специфічної активності розуму і проявляється в можливості логічно мислити, розв'язувати певні проблеми, інтелектуально розвиватися, готуватися до професійної діяльності, контролювати себе та самовдосконалюватися [5].

Н. Волковою, В. Гавдяю самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес; основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів, у процесі якої вони навчаються самостійно вирішувати питання планування, організації, контролю

за власною навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особисту рису характеру [1, с. 171].

Аналіз теоретичних досліджень і практика свідчать, що відмітною рисою самостійної роботи є яскраво виражений індивідуальний характер, який дозволяє ефективно її організовувати для студентів. Тому основу реалізації самостійної роботи становить принцип особистісно орієнтованого підходу, завдяки якому стає можливим урахування потреб студентів, що розрізняються своїми задатками, типами пам'яті, рівнем підготовки, сприйняттям навколишнього світу, рисами характеру, стилем пізнавальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі розуміння особистісно орієнтованого підходу в навчанні ґрунтується на теорії діяльності, відповідно до якої засвоєння змісту і способів діяльності здійснюється у процесі власної активності індивіда, який виступає основною фігурою навчально-пізнавальної діяльності і розглядається як суб'єкт пізнання, здатний перебудовувати його відповідно до потреб своєї особистості. У зв'язку з цим особливість самостійної роботи, організованої на основі особистісно орієнтованого підходу, полягає в тому, що вона, на відміну від традиційного навчання, спрямована переважно не просто на самостійне засвоєння знань, умінь і навичок, а на формування самостійності особистості, завдяки визнанню студента головним ціннісним орієнтиром та наданню йому свободи вибору альтернативних варіантів навчання.

Як зазначає І. Якиманська, особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи в процесі навчання передбачає передовсім виявлення особливостей особистості як суб'єкта самобутності і самоцінності і побудову педагогічних впливів з максимальною опорою на її досвід, в результаті чого засвоєння знань стає суб'єктивно значущим, наповненим для студента особистісним сенсом. Суб'єктивний досвід спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом навчання, в результаті чого студент отримує право «на творення самого себе» у процесі пізнання. Саме тому особистісно орієнтований підхід, на думку автора, стимулює появу і задоволення потреби самостійно одержувати необхідні знання, використовувати їх на практиці, критично мислити, брати на себе відповідальність за прийняті рішення [9, с. 31–34].

З огляду на вищевикреслене зазначимо, що самостійна робота, організована за принципом особистісно орієнтованого підходу, створює студентам можливості для самостійного вибору завдань різного рівня складності, способів пізнавальної діяльності; перенесення акценту з дидактичної мети (засвоєння знань, умінь та навичок) на максимальну реалізацію активності, самостійності, ініціативи та творчості. За такої організації самостійної роботи відбувається зміна позиції студента від виконавської до рефлексивної, що забезпечується наявністю у нього суб'єктивних повноважень у виборі мети, змісту і засобів самостійної роботи, що формує здатність до побудови суб'єктивної моделі пізнання, яка забезпечує розвиток і саморозвиток особистості.

Засвідчуючи унікальність, неповторність кожної особистості, суб'єктивний досвід стає тим простором, в якому можливе співробітництво викладача і студентів: студент пропонує викладачу свій суб'єктивний досвід, а викладач його інтерпретує і враховує в процесі організації самостійної роботи. Роль викладача полягає в тому, щоб виявити особливості суб'єктивного досвіду студента, збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку його індивідуальності.

Отже, особистісно орієнтований підхід дає можливість викладачу стимулювати і мотивувати прагнення студентів здобувати знання самостійно з різних джерел, формувати власну точку зору, аргументувати, використовувати раніше засвоєні знання для отримання нових, що забезпечує їх саморозвиток як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Досягається це за рахунок спільної участі викладача і студентів у постановці цілей, розробці завдань для самостійної роботи, її планування та прогнозування результатів.

Але оскільки в реальному навчальному процесі враховувати всі можливі варіанти індивідуальних особливостей студентів практично неможливо, то, з точки зору науковців (О. Братич, Н. Волкова, П. Гусак, І. Льясов, Н. Ковчин, Г. Романова, Г. Терещук, І. Унт та ін.), для здійснення особистісно орієнтованого підходу доцільно скористатися групуванням студентів за схожими параметрами домінуючих у навчанні індивідуальних особливостей кожного, що дозволяє організовувати самостійну роботу на різних рівнях вимог і різними методами.

За наявності варіативності підходів науковців до діагностики типологічних особливостей студентів, згідно з результатами якої буде відбуватися їх розподіл на рівневі групи, нами, на основі аналізу означених досліджень, було здійснено групування студентів за критерієм «навчальні можливості» умовно на три типологічні групи (група студентів з високими навчальними можливостями; група студентів із середніми навчальними можливостями; група студентів з низькими навчальними можливостями) і визначено критеріальні характеристики кожної з груп.

Студенти з високим рівнем навчальних можливостей проявляють значний інтерес до самостійної роботи як основної форми навчальної діяльності, високий рівень пізнавальної активності, інтенсивність і систематичність у виконанні завдань самостійної роботи, потребу в самоосвіті. Їх характеризує ініціативність, самостійність, гнучкість мислення, стійкість уваги, спостережливість, самоконтроль, організованість, наполегливість, творчий підхід до вирішення завдань найбільшої складності, вміння застосовувати знання у нестандартних ситуаціях і висока працездатність. Студенти здатні до глибокого осмислення вихідних умов завдань і продуманого планування дій, самостійного формулювання оригінальних рішень завдань, обґрунтованого виконання кожного етапу роботи.

Студенти другої групи (середній рівень навчальних можливостей) легко засвоюють навчальний матеріал репродуктивного характеру, мають здібності до реконструктивної та пошукової діяльності, але самостійно використовувати набуті знання при виконанні завдань самостійної роботи вміють переважно у стандартних ситуаціях. Маючи низький рівень аналітичного мислення, вони відчують труднощі при необхідності самостійного виділення ознак предметів, узагальненні матеріалу, а тому вміють осмислювати і узагальнювати тільки фрагменти навчальної інформації, що свідчить про не завжди раціональний стиль розумової діяльності. Творчі завдання самостійно виконати практично не можуть. Пізнавальний інтерес у студентів спрямований тільки на окремі (спеціальні) дисципліни, пізнавальна активність не проявляється чітко, система в самостійній роботі практично відсутня. Завдання самостійної роботи виконують не завжди на належному рівні, а тому потребують оперативної підтримки й допомоги з боку викладача.

Студенти з низьким рівнем навчальних можливостей мають великі прогалини у знаннях; характеризуються слабким рівнем навченості та самостійності. Пізнавальні інтереси лежать поза навчальною діяльністю. Їх характеризує пізнавальна інертність, небажання переборювати труднощі, формальне ставлення до виконання завдань самостійної роботи. Вміння і навички розумової праці розвинуті слабо. Теоретичним матеріалом володіють на рівні впізнавання та відтворення окремих фактів, загальних визначень, а тому знання у них мають поверхневий характер. У самостійній пізнавальній роботі студентів домінують уміння до репродуктивної діяльності.

Виходячи з характеристики навчальних можливостей визначених типологічних груп студентів, найважливішою ознакою особистісно орієнтованого підходу є рівнева (репродуктивний, продуктивний, творчий рівень) диференціація завдань для самостійної пізнавальної діяльності. Завдання для студентів першої групи повинні мати творчий і дослідницький характер – це завдання, розв'язання яких потребує здатності до логічного міркування, аргументації, аналізу і синтезу, порівняння, вміння виділяти суттєве, робити узагальнення.

Для самостійної роботи студентам другої групи необхідно пропонувати завдання пошукового характеру, які передбачають використання отриманих знань у змінених ситуаціях, встановлення одиничних зв'язків та відповідності між поняттями, які дозволяють ефективно визначати логічні послідовності дій, будувати технологічні ланцюжки та алгоритми виконання будь-яких дій чи процедур.

Студентам третьої групи пропонуються завдання репродуктивного характеру: завдання на впізнавання, розрізнення, класифікацію, які потребують відтворення понять, ознак, законів, правил та вибору однієї чи декількох правильних відповідей із запропонованих варіантів.

Однак, як зазначає Г. Романова, типологічні групи можуть бути однорідними лише відносно, оскільки при групуванні реально врахувати всі особливості особистості неможливо [7]. Тому особистісно орієнтований підхід передбачає таку організацію самостійної роботи, за якої студенти, навчаючись за однією програмою, мають право і можливість засвоювати її на різних запланованих рівнях, але не нижче рівня обов'язкових результатів.

Враховуючи власні навчальні можливості, кожен студент повинен засвоїти на репродуктивному рівні обов'язковий мінімум змісту навчальних предметів, винесений на самостійне опрацювання, який є необхідним для забезпечення професійної підготовки. Але оскільки студент має можливість засвоїти навчальний матеріал і на підвищеному (продуктивному), або вищому – творчому рівнях, то це створює для нього можливість для переходу з однієї в іншу групу більш високого рівня [4]. При цьому, як зазначає П. Гусак, «простір між рівнями обов'язкової і підвищеної підготовки заповнений своєрідними «сходами» діяльності, добровільне сходження по яких від обов'язкового до підвищених рівнів, здатне реально забезпечити студенту постійне перебування в зоні «найближчого розвитку» – навчання на індивідуальному максимально посиленому рівні» [2, с. 10].

Виходячи з вищевикладеного першочерговим для викладача є створення системи різнорівневих завдань і надання індивідуальної диференційованої допомоги кожному студенту.

Поряд з цим слід зазначити, що оскільки при виконанні самостійної роботи переважає індивідуальна пізнавальна діяльність, під час якої успіхи і невдачі одного студента безпосередньо не позначаються на успіхах і невдачах іншого, є потреба залучення студентів до спільної навчальної діяльності, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах в системі «студент – студент», що створює умови для спільного пошуку, вибору оптимальних варіантів вирішення навчально-пізнавальних завдань різного рівня складності.

Тому в процесі організації самостійної роботи доцільно час від часу практикувати об'єднання студентів різних динамічних груп в одну «змішану» групу. В такій групі, студенти з низьким рівнем навчальних можливостей збагачують знання новою інформацією, мають можливість своєчасно одержувати додаткові пояснення з незрозумілих питань, завдяки контролю сильніших студентів допускають менше помилок. Студенти із середнім рівнем навчальних можливостей оперативно з'ясовують незрозумілі питання, опановують ефективні способи розв'язування завдань. «Сильні» студенти, які, як правило, стають консультантами, допомагають засвоювати навчальний матеріал одногрупникам. У процесі колективного виконання завдань різних рівнів усі студенти, незалежно від характеру пізнавальної діяльності чи рівня успішності, активно включаються у роботу, що сприяє підвищенню їхніх навчальних можливостей і переходу в динамічну групу вищого рівня.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи дозволяє створити оптимальний режим для індивідуальної пізнавальної діяльності студентів з різними навчальними можливостями, що збагачує їх суб'єктивний досвід, який забезпечує наявність суб'єктивних повноважень у виборі мети, змісту, форм і засобів самостійної роботи і проявляється у зміні позиції студента від виконавської до рефлексивної.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що організація самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу служить основою для формування пізнавальної активності студентів, ініціативності, самостійності, гнучкості мислення, відповідального ставлення до самостійної роботи, здатності до побудови індивідуальної моделі пізнання, творчого підходу до вирішення завдань вищого рівня складності, вмінь застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, високої працездатності та сприяє саморозвитку і самореалізації особистості майбутнього вчителя. Перспективою подальших наукових пошуків визначається дослідження психолого-педагогічних детермінант удосконалення організації самостійної роботи студентів.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. До питання про результати моніторингу якості організації самостійної роботи студентів / Н.П. Волкова, В.В. Гавяда // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2018. – № 2 (16). – С. 170–176.

2. Гусак П.М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти / П.М. Гусак // Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. – Київ: НПУ, 2002. – С. 145–153.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень). – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ковчин Н.А. Наступність у впровадженні рівневої диференціації учнів за здібностями в різних типах навчальних закладів / Н.А. Ковчин // Нові технології навчання. – 2008. – № 54. – С. 31–39.
5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – Київ: Вища школа, 1990. – 169 с.
6. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навчальний посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. – Київ: ІСДО, 1993. – 336 с.
7. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.М. Романова. – Київ, 2003. – 21 с.
8. Сенашенко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
9. Якиманська І.С. Розробка технологій особистісно орієнтованого навчання / І.С. Якиманська // Питання психології. – 1995. – № 2. – С. 31–54.

References

1. Volkova, N.P. (2018). *Do pytannia pro rezultaty monitorynhu yakosti orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv* [On the issue of the monitoring results the quality of the organization of self-guided work of students]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (16), pp. 170-176 (in Ukrainian).
2. Husak, P.M. (2002). *Metodolohichni zasady dyferentsiiovanooho navchannia u vyshchomu zakladi osvity* [Methodology fundamentals of differentiated learning in higher educational establishment]. Kyiv, Natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni M. Drahomanova Publ., pp. 145-153 (in Ukrainian).
3. In Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Iurinkom Publ., 1040 p. (In Ukrainian).
4. Kovchin, N.A. (2008). *Nastupnist u vprovadzhenni rivnevoi dyferentsiatsii uchniv za zdibnostiamy v riznykh typakh navchalnykh zakladiv* [Succession introduction students' level of differentiation according to abilities in different types of educational establishments]. *Novi tekhnologii navchannia* [New Learning Technologies], pp. 31-39 (in Ukrainian).
5. Kozakov, V.A. (1990). *Samostoitelnaia rabota studentov i informatsionno-metodicheskoe obespechenie* [Self-guided work of students and its information-methodical provision]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 169 p. (In Russian).
6. Aleksiuk, A.M., Aiurzanain, A.A., Pidkasytyi, P.I. (1993). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia* [Organization of self-guided work of students under intensification training condition]. Kyiv, ISDO Publ., 336 p. (In Ukrainian).
7. Romanova, H.M. (2003). *Indyvidualno-typolohichni ta dydaktychni chynnyky rezul'tatyvnosti samostiinoi roboty studentiv ekonomichnykh universytetiv. Avtoref. dis. kand. ped. nauk.* [Individually-typological and didactic factors of the efficiency of self-guided work of students of economic universities. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 21 p. (In Ukrainian).
8. Senashenko, V. (2006). *Samostoiatelnaia rabota studentov : aktualnye problemy* [The self-guided work of students : actual problems]. *Vyshchee obrazovanie v Rossii* Publ., no. 7, pp. 103-109 (in Russian).
9. Yakymanska, I.S. (1995). *Rozrobka tekhnologii osobystisno oriientovanoho navchannia* [Development of personality-oriented learning technologies]. *Pytannia psykholohii* [The question of psychology], no. 2, pp. 31-54 (in Ukrainian).

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO THE ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-GUIDED WORK

Olena L. Pinska, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of General and Developmental Psychology in Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih (Ukraine).
pinskayaklava@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-22

Key words: self-guided work, personality-oriented approach, typological differentiated groups of student, differentiated tasks.

The problem of organizing self-guided work of students in the conditions of personality-oriented education is a topical and key one in the strategic directions of building a qualitatively new system of training pedagogical personnel. Self-guided work requires from students an internal readiness for intense mental activity, aimed at the formation of independence as a personal trait and the development of creative thinking.

The individual nature of self-guided work for its effective organization based on a personality-oriented approach involves revealing and disclosing the subjective experience of each student and its coordination with the peculiarities of the educational opportunities of the conditionally allocated three dynamic multi-level typological groups of students (students with high, medium, and low level of educational opportunities), which allows to make a level differentiation of tasks for independent cognitive activity.

Tasks for students of the first group should be creative and research ones. Students of the second group are offered search tasks, students of the third group are offered tasks of the reproductive nature. Taking into account their own educational opportunities, each student must learn at the reproductive level the compulsory minimum content of subjects allocated for self-guided studies, which are necessary to ensure professional training.

Personality-oriented approach involves an organization of self-guided work, according to which students have the right to implement it at various planned levels, which creates a possibility for the transition from one to another group of a higher level for everyone. Voluntary ascent from the compulsory to higher level can actually provide a student with a permanent stay in the zone of "proximal development" – training at an individual maximum feasibility level.

When performing self-guided work, individual cognitive activity prevails, during which the successes and failures of one student do not directly affect the successes and failures of another one; therefore, it is advisable to practice uniting students of different dynamic groups into one "mixed" group, creating conditions for joint search, choosing the best options for solving educational problems of different levels of complexity. The collective implementation of tasks at various levels contributes to increasing the educational opportunities for each student and the transition to a higher-level dynamic group.

Organizations of self-guided work on the basis of a personality-oriented approach can create suitable regime for students' individual cognitive activities with different educational opportunities, which contributes to self-development and self-realization of the future teachers' personality.

Одержано 21.11.2018.

УДК 378.14

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-23

Р.А. ПОПОВ,
*кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу
Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

СУКУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ

Освіта відіграє роль соціокультурного каталізатора позитивних змін, що підтверджує й державна політика в освітній галузі, спрямована на її оновлення, реформування, приведення у відповідність до викликів часу та потреб членів європейського громадянського суспільства. У статті на засадах аналітичної обробки широкого кола психолого-педагогічної й методичної літератури доведено, що модель системи розвитку автономності набуває дійовості внаслідок виконання умов як організаційних, так і дидактичних за своєю сутністю – себто тих умов, які безпосередньо пов'язані зі змінами навчального процесу, модернізацією організаційних форм, стратегій опанування змісту навчання тощо. Реалізація моделі системи розвитку автономності студентів буде ефективною внаслідок виконання таких організаційно-дидактичних умов: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами; застосування у межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів; дидактичного синтезу, кореляції та стрижнезації навчальних завдань; комплементарності форм автономної та позаавтономної діяльності; професійного саморозвитку і самоактуалізації студентів у процесі автономної діяльності. Майбутній спеціаліст повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, самореалізації, проактивність, сформованість ціннісних орієнтирів та установок до екзистенціальної свободи, демократичність поглядів та адаптивність. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, та для формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

Ключові слова: модель, автономність студентів, модель системи розвитку автономності студентів.

В статье на основе аналитической обработки широкого круга психолого-педагогической и методической литературы доказано, что реализация модели системы развития автономности студентов будет эффективной в результате выполнения таких организационно-дидактических условий: использование механизмов дидактического структурирования содержания учебной информации для ее автономного усвоения студентами; применение в модели системы развития автономности студентов высшей школы межпредметных связей различных типов; дидактического синтеза, корреляции и стрижнезации учебных задач; комплементарности форм автономной и неавтономной деятельности; профессионального саморазвития и самоактуализации студентов в процессе автономной деятельности.

Ключевые слова: модель, автономность студентов, модель системы развития автономности студентов.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Освіта відіграє роль соціокультурного каталізатора позитивних змін, що підтверджує й державна політика в освітній галузі, спрямована

на її оновлення, реформування, приведення у відповідність до викликів часу та потреб членів європейського громадянського суспільства. У провідних державних документах та низці європейських угод, підписаних представниками українського Уряду в рамках Болонського руху, чітко визначається, що європейський вимір в освіті як певна система орієнтирів, принципів, шляхів та методів формування «ідеального європейця» спирається на забезпечення гармонійного взаємозв'язку соціуму і культури.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Професійну підготовку як складну динамічну, самоорганізуючу систему досліджували такі науковці: І. Блауберг, Є. Юдін, В. Краєвський, А. Лігоцький, О. Плахотнік, В. Сластьонін, Б. Шапіро та ін.; педагогічну систему, визначаючи її як соціально обумовлену цілісність, спрямовану на формування та розвиток особистості майбутніх фахівців – В. Беспалько, Ю. Татур, Н. Кузьміна та ін.; особистісний підхід як навчальну систему, що спрямована не тільки на підготовку, але й на постійний розвиток особистостей як активних суб'єктів праці, пізнання, спілкування – М. Бахтін, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.; діяльнісний підхід як процес розвитку та формування особистостей майбутніх учителів – М. Боришевський, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, Г. Щукіна та ін.; синергетичний підхід у педагогіці – О. Бочкарьов, В. Виненко, С. Клепко, В. Кушнір, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова та ін. Автономність особистості представлена у працях О. Дергачової, Е. Десі, Д. Леонтьєва, Ж. Пижикової, Г. Пригіна, Т. Партико, Р. Райана, О. Сергєєвої, І. Котик, А. Марічева та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета наукового доробку полягає в тому, щоб на узагальнюючому рівні описати сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модель системи розвитку автономності набуває дієвості внаслідок виконання умов як організаційних, так і дидактичних за своєю сутністю – себто тих, умов які безпосередньо пов'язані зі змінами навчального процесу, модернізацією організаційних форм, стратегій опанування змісту навчання тощо. Тож застосування словосполучення «організаційно-дидактичні» як визначального для умов, що нами розробляються, вважаємо цілком виправданим.

Визначення «організаційно-дидактичні умови» знаходимо в працях вітчизняних дослідників (О. Герасимова, І. Сіняговська та ін.). Так, вивчаючи проблему формування пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів, І. Сіняговська визначає такі організаційно-дидактичні умови:

1. Здійснення дидактичної адаптації студентів педагогічного університету.
2. Інтенсифікація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.
3. Забезпечення варіативності змісту навчання в контексті майбутньої фахової діяльності студента [1, с. 41].

О. Герасимова називає та наповнює змістом загальні (відображають особливості організації та здійснення навчального процесу в педагогічному університеті) і часткові (орієнтовані на суб'єктів навчальної діяльності) організаційно-дидактичні умови формування рефлексивних умінь студентів вищої школи. До групи загальних організаційно-дидактичних умов вона відносить такі умови: системність та неперервність процесу формування рефлексивних умінь студентів; оптимальне використання організаційних та організаційно-методичних резервів певного вищого педагогічного навчального закладу, розробку технологічних механізмів формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету. Групу часткових організаційно-дидактичних умов становлять такі умови: активізація знаннево-рефлексивного потенціалу певних навчальних дисциплін, орієнтація студентів на розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання; усебічний максимально індивідуалізований дидактичний супровід як спонука до розвитку рефлексивних умінь студентів [2].

Як бачимо, вітчизняні дослідники використовують словосполучення «організаційно-дидактичні умови» як таке, що відображає перш за все особливості внутрішньої організації, позиціонування та співвідношення провідних методологічних підходів, окремих методів, прийомів, засобів, особливостей структурування освітнього середовища тощо, спрямо-

ваних на розв'язання певної наукової проблеми. Термін «організаційні» в такому випадку має локальне значення (див. «Великий тлумачний словник сучасної української мови»: «1. Пов'язаний з організацією чого-небудь» [3, с. 679]).

Враховуючи все сказане вище, ми розробляємо організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів вищого навчального закладу. Перша організаційно-дидактична умова: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами. Зміст навчання – базова категорія дидактики вищої школи, а структура змісту – те, як і які саме зв'язки в ньому встановлюються (А. Петровський [4]). Зв'язки можуть встановлюватися не тільки між поняттями, але і між предметами, образами або явищами, наприклад, за їх подібністю та відмінністю, близькістю і віддаленістю, причиною і наслідком. Помітних переваг однієї структури навчального матеріалу перед іншою дослідникам виявити не вдалося. Однак дослідження показали, що заучування будь-якого матеріалу полегшується в міру підвищення структурності логічних, семантичних, синтаксичних зв'язків його частин. Чим більше в матеріалі таких зв'язків нового зі старим, тим тісніше зв'язок кожної наступної частини з попередньою, тим легше заучування. Недарма одним з принципів навчання є принцип послідовності і систематичності. Дослідження показують, що чітко виділені окремі зв'язки заучуються легше, ніж складні, що включають багато відносин або ланок. Саме цим пояснюються труднощі при заучуванні багатьох математичних теорем, доказів. Труднощі виникають і тоді, коли зв'язки не виділені чітко, а замасковані у фактичному і описовому матеріалі. Деяку роль відіграє також розташування частин матеріалу. Так, крайні елементи, початок і кінець, заучуються раніше, ніж середні, дотичні елементи зв'язуються міцніше, ніж віддалені [4].

Механізми дидактичного структурування (за Л. Воронець [5]) включають:

1. Формування змістового блоку навчального курсу на основі врахування завдань і вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-кваліфікаційних програм до підготовки фахівців, зміст і структура якого фіксуються у формі семантико-процедурної моделі курсу, що складається на основі тематичної та уточненої операційної моделей. Декларативні предметні знання – це твердження про об'єкти предметної сфери, їх властивості, відношення між ними. Процедурні предметні знання описують принципи та порядок перетворення об'єктів.

2. Структурування змістового блоку навчального курсу з використанням модульного принципу, який передбачає визначення обсягу логічно закінченої дози навчального матеріалу та використання комплексу видів навчальних занять для його якісного засвоєння. На підставі таких закономірностей навчання, як:

а) підвищення з кожним роком навчання рівня сформованості в студентів загальнонавчальних умінь і навичок;

б) підвищення з кожним роком навчання ступеня науковості, складності, рівня абстракції навчальних курсів – очевидно, для кожного року навчання існують певні співвідношення між послідовністю та часовим навантаженням на кожний вид навчальних занять.

3. Визначення кількісного співвідношення видів навчальних занять та визначення рівня освоєння студентами кожної логічно закінченої частини курсу за принципом уніфіковано-ідентифікаційного діагностування, який передбачає побудову тестових завдань на основі таблиці відповідності між рівнями засвоєння навчальних елементів курсу та формами тестових завдань для їх перевірки [5].

Основним змістом і продуктом освіти вважалося відтворення знань або професійної поведінки за заданим взірцем, внаслідок чого головним предметом засвоєння було саме знання, а не процес його отримання та досвід ціннісної професійної поведінки. Знаннева парадигма професійної підготовки зумовлювала локалізований, замкнений, предметноцентричний характер вищої освіти – усе, що виходило за межі засвоєння знань (досвід, ставлення тощо), тлумачилося продуктом додаткової «позаосвітньої» діяльності. Основною ж лінією руху освітнього процесу вважалося засвоєння знань, а положення про провідну роль теоретичної підготовки розглядалося як провідне, основоположне в багатьох педагогічних системах. Лише в останні десятиліття науковці визнали: позитивний ефект навчання взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів до різноманітних професійних та життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки і

не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, а досвіду самоорганізації, подолання перешкод, які створювались у ході навчальної діяльності, а розвитку психічних функцій тих, хто навчається (пам'яті, мислення, уваги – того, що «зберігається» в людині після завершення навчання), засвоєння умінь – завжди опосередковане особистісно-сенсовою сферою.

Робота над логічною структурою навчальної інформації в автономній навчальній діяльності – центральне завдання педагога, який прагне створити умови, що стимулюють професійну активність. Отримані від викладача логічні схеми навчальної інформації надають струнності, полегшують її вивчення, організують процес аналізу проблеми. Разом з тим очевидно, що логічна послідовність в розгляді проблеми може бути різною. Для того щоб визначити структуру, яка найбільш ефективна для досягнення висунутих цілей, викладачу потрібно докласти чималих зусиль.

Тож ефективність формувальних впливів визначається, перш за все, багатофункціональністю та багатовимірністю дій викладача. Включення в автономну навчальну діяльність структурно-логічних схем, ціннісно орієнтованих вправ, творчих робіт, базованих на механізмах вибору, когнітивних завдань-ситуацій, послідовність розв'язання яких побудована залежно від зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметності знань, креативності, забезпечує досягнення позитивного результату у формуванні автономності. Унаслідок такої діяльності емоційно-ціннісне сприйняття починає керувати свідомістю, студенти усвідомлюють значущість базових, фундаментальних професійних цінностей та починають керуватися ними у повсякденному житті, прагнуть протидіяти негативним явищам. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти місце автономних дій на шкалі індивідуально-професійних орієнтацій, закріпити у свідомості звичку до автономної діяльності.

Отже, використання механізмів дидактичного структурування навчальної інформації покликане заповнити лакуну, розрив між культурою та людиною шляхом: надання особистісного сенсу тим предметним знанням, які автономно засвоюються студентом; зацікавленості тими видами діяльності, які раніше не становили інтерес для суб'єктів навчання.

Питання ролі і місця міжпредметних зв'язків у засвоєнні предметів як гуманітарного, так і інших циклів усебічно висвітлювалося в багатьох педагогічних наукових працях, які нині є «золотим фондом» педагогічної науки. О. Цивкунова для свого дослідження обирає як провідне положення про те, що однією з істотних умов формування навчальної автономності є встановлення міждисциплінарних зв'язків між різними мовними дисциплінами, зокрема курсом англійської та латинської мов, і робить висновок про те, що навчальна автономність студента не визначається сумою знань, умінь і навичок в кожній окремо взятій навчальній дисципліні; вона визначається тією єдністю, яку утворюють у свідомості студента вміння і знання міждисциплінарного характеру, в іншому випадку перенесення умінь з дисципліни в дисципліну надзвичайно ускладнене [6].

Відповідно до реалізації європейських вимог вибіркова частина навчальних планів і програм ЗВО містить курси за вибором студентів. Прикладом таких курсів гуманітарного спрямування можуть бути курси «Країнознавство», «Література англomовних країн» та інші. Наприклад, курс «Країнознавство» інтегрує знання щодо історії європейських країн, літературознавства, суспільствознавства, іноземної мови. Учні старшої школи вчать аналізувати інформацію, зіставляти, порівнювати, групувати й класифікувати факти, коментувати явища, події тощо.

Міжпредметні та метапредметні курси за вибором є сучасним засобом реалізації права на свідомий і узгоджений (повністю або частково) з педагогом вибір основних компонентів своєї гуманітарної освіти: змісту, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного сенсу, системи контролю.

Тому важливою організаційно-дидактичною умовою вважаємо дидактичний синтез, кореляцію та стрижнезацію навчальних завдань. Саме ця умова сприяє формуванню широкоерудованої людини з розвинутим асоціативним мисленням, здатної нетрадиційно підходити до розв'язання різноманітних проблем.

Перехід вітчизняної вищої школи на загальноєвропейські стандарти та здійснення навчально-виховного процесу в умовах кредитно-модульної системи відкривають широкі

можливості для використання інтегрованих курсів, курсів за вибором студентів. Науковцями визначено, що інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох дотичних предметів в один або об'єднання навчальної інформації з окремими проблемами в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, широкого охоплення змісту, формування у студентів на цій основі широкого наукового світогляду та розумового кругозору, досягається економія навчального часу.

Дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальної інформації дозволяють здійснити навчальний процес на високому рівні складності. Складність розуміється як подолання перешкод, характер цих перешкод визначається шляхом пізнання взаємозалежності явищ, їх внутрішнього істотного зв'язку (Л. Занков [7]). Збагачення розуму, свідомості старшокласника різнобічним змістом створює сприятливі умови для все більш глибокого усвідомлення отриманих гуманітарних відомостей, включення їх у загальну розгалужену систему гуманітарних знань.

Наступна організаційно-дидактична умова розвитку автономності студентів – комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності – органічно впливає з принципів розвитку автономності (див. попередній розділ). Тенденція до комплементарності науки й практики, науки й мистецтва їх синтезу (наука – це мислення в поняттях, а мистецтво – мислення в образах) характерна не лише для педагогіки, психології, гуманітарних наук та мистецтва, а й для сучасної науки в цілому, підкреслює В. Андрієвська. Особливо це стосується шляхів наукового пізнання. Відзначається, що принципово неможливо досягнути світ лише розумом (дискурсивно), оскільки існують істотні обмеження для наукового пізнання, і навпаки, пізнавальні можливості розширюються за умови синтезу дискурсивних та чуттєвих форм вивчення. Художнє мислення, прийоми художнього аналізу, застосування художніх образів впливають на мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, процес індивідуальної творчості, який за своєю сутністю передає ставлення митця (студента) до світу за допомогою образів – носіїв особистісних смислів. Призначення педагогічної діяльності взагалі, зауважує В. Сериков, полягає в тому, щоб вибрати для кожного віку і в ідеалі для кожної особистості значущий для розвитку на певному етапі вид культурного досвіду; включити вихованця в його засвоєння через відтворення або власне відкриття; надати цьому досвіду особистісний сенс [8, с. 41]. Таке тлумачення переформулюється із загальнофілософськими ідеями сучасної світової педагогіки: «...остаточним критерієм розуміння є здатність трансформувати знання у процесі викладання» [9, с. 13], – проголошує Лі Дж. Шульман.

Стрижнем активування потенціалу дисциплін різних циклів визнаємо єдність змісту освіти у вищій школі, спільність і комплементарність (взаємопроникнення та взаємодоповнення) вимог, принципів, компонентів, засобів реалізації змісту освіти. Вітчизняними педагогами визначено, що зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід, система знань та способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення.

Комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності досягається шляхом автоматизації загальнонавчальних умінь та навичок. Фактично будь-яка дія людини частково автоматизована завдяки навичкам, які значною мірою здійснюються без участі свідомості, пише А. Петровський. Людина ніколи не усвідомлює до кінця всіх елементів регуляції, виконання та контролю (автоматизація має важливе значення, оскільки полегшує повноцінне виконання будь-якої діяльності). Автоматизація окремих сторін дій змінює і вдосконалює їх структуру.

Навички належать до прийомів виконання дій, а не до їх мети і умов. Автоматизація звільняє свідомість від контролю здійснення моторних, сенсорних та інтелектуальних операцій, з яких складається дія. У цьому сенсі виконання дії стає автоматичним. Але в полі свідомості залишаються і висувуються на передній план цілі, заради яких виконується дія, і умови, в яких вона відбувається, а також її результати. З цієї точки зору виконання дії в цілому стає більш свідомим. В основі освіти навичок лежать пробні спроби і відбір. Без повторних практичних спроб формування навичок неможливе [4].

Ідея компліментарності форм автономної та поза автономної діяльності знаходить повне втілення завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних засобів. Сучасні

інформаційно-комунікаційні технології стали невідомою частиною освітнього середовища вищої школи. Як організаційно-дидактична умова комплементарності ІКТ в інтернет-середовищі створюють найбільш сприятливий фон для розвитку автономності.

У своїй праці український дидакт О. Малихін наголошує на тому, що широке різноманіття інструментів ІКТ дозволяє вирішувати певні проблеми. У науково-методичній літературі можна знайти достатньо сценаріїв використання окремих інструментів ІКТ під час підготовки студентів-філологів, проте недостатньо висвітлено системний підхід використання ІКТ у процесі формування певних компетенцій студентів гуманітарних спеціальностей [10].

Ціннісний простір фахової підготовки сприяє професійно-ціннісній самоактуалізації майбутніх педагогів. Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у процесі автономної діяльності – остання організаційно-дидактична умова реалізації моделі системи розвитку автономності. Провідним положенням для формулювання цієї умови стала методологічна ідея Б. Ананьєва, відповідно до якої розвиток особистості – це «зростаюча за масштабом та рівнем інтеграція – створення великих «блоків» систем або структур, синтез яких у визначений момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... З іншого боку, розвиток особистості є і всезростаючою диференціацією функцій, процесів, станів і особистісних якостей, відповідно до прогресуючої інтеграції» [11, с. 255–256].

Дія механізмів професійної самоактуалізації забезпечується різноманітними способами оцінки та самооцінки, які, по суті, покликані стимулювати одночасно пізнавальну й соціальну активність майбутніх фахівців. Загальновідомо, що самооцінка особистості – це властивість свідомості, яка тією чи іншою мірою властива кожній людині, веде до осмислення власних дій і вчинків.

Категорії самоідентифікації, самооцінки тісно пов'язані з явищами формування *професійної самосвідомості* майбутнього спеціаліста та професійної самоповаги. Категорія професійної самосвідомості відіграє формотворчу роль у самоідентифікації та професійній самоактуалізації на фоні загального фахового становлення. М. Савчин надає таке визначення професійній самосвідомості: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією [12, с. 356].

У своїй праці О. Пінська наголошує на тому, що самореалізація як багатоаспектний психологічний феномен являє собою вищу форму виявлення творчої природи людини, її креативного потенціалу, що пов'язано з процесом перебудови внутрішніх структур людської психіки на основі цілепокладання, цілездійснення, ціннісних орієнтацій, смисловитих установок, усвідомлення особистістю образу свого «Я» як унікального, неповторного світу. Як складний феномен людського буття самореалізація забезпечує універсальну здатність особистості ставитися до себе як до суб'єкта, здатного до самоствердження на основі внутрішніх якостей і потреби у творчій самореалізації, що реалізується за допомогою системи психологічних механізмів [13, с. 40].

Висновки. Майбутній спеціаліст повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, самореалізації, проактивність, сформованість ціннісних орієнтирів та установок до екзистенціальної свободи, демократичність поглядів та адаптивність. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, та для формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

Список використаних джерел

1. Сіняговська І.Ю. Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / І.Ю. Сіняговська. – Кривий Ріг, 2011. – 21 с.
2. Герасимова О.І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Герасимова Ольга Іванівна. – Київ, 2014. – 220 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.

4. Петровський А.В. Завдання та напрями перебудови педагогічної науки / А.В. Петровський, В.І. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад, Ю.В. Громико // Питання психології. – 1988. – № 2. – С. 14.
5. Воронець Л.П. Дидактичні основи формування навчального курсу у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.01.09 «Теорія навчання» / Л.П. Воронець; Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
6. Цывкунова Е.А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов: Английский и латинский языки: дис. ... канд. пед. наук: 3.00.02 / Е.А. Цывкунова. – Москва, 2002. – 203 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-avtonomnosti-studenta-lingvisticheskogo-vuza-na-osnove-mezhdistsiplinarnogo-vzaimovzdeystviya-uchebnykh-kursov-angliyskiy-i-latinskii-yazyki>
7. Занков Л.Д. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – Москва, 1968. – С. 3–17.
8. Сериков В.В. Личностный поход в образовании: концепция и технологии: монография / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
9. Shulman Lee S. Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching / Lee S. Shulman // Educational Researcher. – 1986. – Vol. 15, № 2 (Feb.). – P. 4–14.
10. Малихін О.В. Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів / О.В. Малихін, В.А. Карпюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Т. 68, № 6. – С. 112–124. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2171>
11. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва; Воронеж: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та: МОДЭК, 2005. – 432 с.
12. М.В. Савчин. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
13. Пінська О.Л. Теоретичні засади проблеми особистісної самореалізації як психологічного феномену / О.Л. Пінська // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – № 1 (15). – С. 36–41. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-41-5-2018-0-15-36-41>

References

1. Siniahovska, I.Yu. (2011). *Formuvannia piznavalnoi samostiynosti studentiv pedahohichnoho universytetu u protsesi navchannia inozemnoi movy*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of cognitive autonomy of students of a pedagogical university in the process of teaching a foreign language. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Kryvyi Rih, 21 p. (In Ukrainian).
2. Herasymova, O.I. (2014). *Formuvannia refleksyivnykh umin studentiv pedahohichnoho universytetu v protsesi navchannia filolohichnykh dysyplin*. Dys. kand. ped. nauk [Formation of Reflexive Skills of Students of the Pedagogical University in the Process of Learning Philological Disciplines. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 220 p. (In Ukrainian).
3. In V.T. Busel (Ed.). (2003). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large Dictionary of Contemporary Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin, VTF Perun Publ., 1440 p. (In Ukrainian).
4. Petrovskiy, A.V., Slobodchikov, V.I., Bym-Bad, B.M. & Hromyko, Yu.V. (1988). *Zavdannia ta napriamy perebudovy pedahohichnoi nauky* [Tasks and directions of reorganization of pedagogical science]. *Pytannia psykholohii* [Questions of psychology], vol. 2, p. 14 (in Ukrainian).
5. Voronets L.P., (2009). *Dydaktychni osnovy formuvannia navchalnoho kursu u vyshchykh zakladakh osvity III–IV rivniv akredytatsii*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Didactic fundamentals of the formation of a training course in higher educational establishments of the III–IV accreditation levels. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Kryvyi Rih, Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet Publ., 20 p. (In Ukrainian).
6. Tsyvkunova, E.A. (2002). *Formirovanie avtonomnosti studenta linhvisticheskoho vuza na osnove mezhdistsiplinarnoho vzaimodeistviia uchebnykh kursov : Anhliiskii i latinskii yazyki*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of autonomy of a student of a linguistic university based on interdisciplinary interaction of courses: English and Latin languages. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow,

203 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-avtonomnosti-studenta-lingvisticheskogo-vuza-na-osnove-mezhdistsiplinarnogo-vza#ixzz4aXoSAGMZ> (in Russian).

7. Zankov, L.D. (1968). *Didaktika i zhizn* [Didactics and life]. Moscow, pp. 3-17 (in Russian).

8. Serikov, V.V. (1994). *Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii* [Personal approach in education: concept and technology]. Volhohrad, Peremena Publ., 152 p. (In Russian).

9. Shulman Lee, S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, no. 2, pp. 4-14.

10. Malykhin, O.V. & Karpiuk, V.A. (2018). *Metodyka zastosuvannia IKT u protsesi formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentnosti studentiv-filolohiv* [Methodology of application of information and computer technologies in the process of formation of linguistic knowledge competence of students-philologists]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], vol. 68, no. 6, pp. 112-124. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2171> (in Ukrainian).

11. Ananiev, B.H. In A.A. Bodalev (Ed.). (2005). *Psikholohiia i problemy chelovekoznaniia: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology and problems of human knowledge: Selected psychological works]. Moscow, Voronezh, MODYeK, 432 p. (In Russian).

12. Savchyn, M.V. (2010). *Dukhovnyi potentsial liudyny: 2-he vyd., pererob. i dopov.* [The spiritual potential of man: 2nd ed., rev. and supplement.]. Ivano-Frankivsk: Misto NV Publ., 508 p. (In Ukrainian).

13. Pinska, O.L. (2018). *Teoretychni zasady problemy osobystisnoi samorealizatsii yak psykholohichnoho fenomenu* [Theoretical foundations of the problem of personal self-realization as a psychological phenomenon]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology], no. 1 (15), pp. 36-41. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-41-5-2018-0-15-36-41> (in Ukrainian).

SET OF ORGANIZATIONALLY-DIDACTIC CONDITIONS OF THE MODEL OF STUDENTS' AUTONOMY DEVELOPMENT SYSTEM IMPLEMENTATION

Roman A. Popov, Ph.D. (Public Administration), Assistant Professor, Department of Romanic and Germanic Languages and Translation, The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 15, Heroiv Oborony Str., Kyiv, Ukraine, E-mail: popovra@kmu.gov.ua

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-23

Key words: *model, students' autonomy, model of students' autonomy development system.*

The model of the autonomy development system gains efficacy due to the fulfillment of certain conditions, both organizational and didactic – in other words, of those conditions, which are directly related to the educational process changes, modernization of the organizational forms, strategies of the educational content mastery, etc. National scholars use the word combination “organizationally-didactic conditions” which mainly reflects the peculiarities of the internal organization, positioning and correlation of the leading methodological approaches, methods, techniques, practices, peculiarities of the educational process structuring, etc., aimed at the solution of a certain scientific problem.

The implementation of the model of the autonomy development system will be efficient due to the fulfillment of the following organizational-didactic conditions: usage of the mechanisms for the didactic structuring of the educational information content for its autonomous intake by students; application of versatile interdisciplinary relations within the model of the higher educational institution students' autonomy development system; didactic synthesis, correlation and clustering of educational assignments; complementarity of the autonomous and non-autonomous forms of activity; students' professional self-development and self-actualization within the process of autonomous activeness.

The first organizational-didactic condition is usage of the mechanisms for the didactic structuring of the educational information content for its autonomous intake by students. Work over the logical structure of the educational information in autonomous educational activities is the central task of a pedagogue, who strives to create conditions, stimulating professional activeness. Including into the autonomous educational activities structural logical schemes; values-oriented exercises; creative work based upon the choice mechanism; cognitive situation-specific tasks, whose solution procedure

is constructed according to the increase of the comprehensiveness; problematization; novelty; interdisciplinary relations and creativity secures the achievement of positive result in the process of autonomy formation. Due to this kind of activity the emotion-value oriented perception begins to lead the consciousness; students comprehend the importance of the basic, fundamental professional values and start following them in their everyday lives, seek to resist negative developments.

Application of versatile interdisciplinary relations within the model of the higher educational institution students' autonomy development system is the second organizational-didactic condition. It is at the higher school that the sharp increase of educational-cognitive activeness is observed; students actively absorb new humanitarian concepts of interdisciplinary content (from social studies, cultural sciences, literature studies, etc.) along with mastering the complex of educational-cognitive actions and skills. Interdisciplinary relations envisage mutual systematic coherence: the content of education on different subjects, selection of educational material, its construction from the perspective of the general aims of education and specifics of each subject. Along with that, the interdisciplinary relations are based upon the intrasubject consequence of educational subjects and on the methods of these subjects' learning.

We consider the didactic synthesis, correlation and clustering of educational assignments as an important organizationally-didactic condition. It is this condition that fosters the formation of a widely educated person with well-developed associative thinking, able to apply non-conventional approaches to resolve different problems. Didactic synthesis and correlation of educational information allows performing the educational process at a high difficulty level. Didactic synthesis and correlation are not only to be conducted with relation to the tasks of a certain training course, but also in relation to the tasks of different related courses.

The next organizational-didactic condition of students' autonomy development – complementarity of the autonomous and non-autonomous forms of activity – logically emerges from the principles of autonomy development. We consider as the core for the activation of the potential of versatile disciplines the unity of the content of education at a higher school, commonness and complementarity (transfusion and mutual supplement) of the requirements, principles, components and means for the implementation of the sense of education. The complementarity of the autonomous and non-autonomous forms of activity is reached through the automation of the general education skills and abilities. The idea of the complementarity of the autonomous and non-autonomous forms of activity can find its full implementation due to the application of informational and communicative means.

Professional self-development and self-actualization in the process of autonomous activity is the last organizational-didactic condition of the implementation of the model of the autonomy development system. The categories of self-identification and self-esteem are closely related to the phenomena of the formation of the professional self-consciousness of a future specialist and professional self-respect. The category of professional self-consciousness has the morphogenetic role in the self-identification and professional self-actualization on the background of the general professional formation. During their professional trainings, students consciously or unconsciously capture their satisfaction or dissatisfaction with themselves and their behavior, self-confidence, or self-doubt due to which their comprehensive Self-concept is formed – self-confidence (or self-doubt), ability (inability) to overcome an unpredicted situation. We interpret the value-based area of professional training as a favorable alternative to the educational and awareness-building paradigm of higher education which so far dominates in the national educational field.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-24

Н.С. ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки,
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

В.Б. ПУГАЧ,

*старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та професійної мовної підготовки,
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стрімкі соціально-економічні зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві, зумовили появу нового соціального замовлення на підготовку фахівців економічного профілю, здатних і готових виконувати функції мовного посередника в ситуаціях професійної діяльності. Переклад на сьогодні є одним із важливих засобів міжкультурної ділової комунікації у сфері економіки, він забезпечує фахівцеві можливість ефективно і на гідному рівні вести спільну роботу з іноземними партнерами.

Практика показує, що більшість випускників немовних закладів вищої освіти, на недостатньому рівні володіють основами іншомовної компетенції. Зважаючи на дефіцит навчального часу, різний рівень підготовленості студентів, їхню мотивацію, викладачі постійно застосовують інтенсивні методи навчання іноземної мови, прагнуть до вдосконалення методик навчання і підвищення їх ефективності.

Незважаючи на достатню розробленість проблеми перекладацької компетентності у сфері професійної комунікації, залишається невирішеним ряд завдань, зокрема потребує уточнення сутність перекладацької компетентності студентів економічного профілю, її компонентний склад у сфері професійної комунікації.

У статті розглядається проблема формування перекладацької компетенції у майбутніх фахівців. Перекладацька компетенція – це невід’ємна частина професійної компетенції студентів економічного профілю, оскільки інтеграція в європейське і міжнародне співтовариство збільшує вимоги до володіння іноземною мовою не тільки в міжособистісній сфері, але і в економічній. Авторами аналізуються умови формування перекладацької компетенції при перекладі текстів економічного спрямування. Відзначається, що однією з найважливіших навичок є робота з економічною термінологією. Також обговорюються окремі аспекти організації практичних занять з навчання перекладу, інтерактивні методи, що сприяють формуванню перекладацької компетенції.

Ключові слова: підготовка студентів, заклад вищої освіти, переклад, студенти економічного профілю, методика навчання перекладу, перекладацька компетентність.

В статье рассмотрены основные проблемы методики обучения соискателей высшего образования неанглоязычных специальностей, в частности студентов экономического профиля, навыкам перевода. Проведенный анализ показывает, что состояние данной проблемы характеризуется отсутствием общепринятой методологической базы, единых концептуальных подходов.

На основе анализа научной литературы авторами определены сущность понятия «переводческая компетентность» и ее структура. Выявлены основные критерии, на которые должны ориентироваться студенты при переводе текстов экономической направленности. Отмечены основные проблемы, возникающие в процессе перевода иноязычных текстов. Обоснованы основные методы,

способствующие формированию навыков перевода текстов профессиональной направленности, и сформулированы требования к подбору текстов для перевода.

Ключевые слова: подготовка студентов, высшее учебное заведение, перевод, студенты экономического профиля, методика обучения переводу, переводческая компетентность.

Постановка проблеми в загальному вигляді. XXI століття – час інтенсивного міжнародного спілкування, обміну культурними цінностями, в тому числі й діловою інформацією. Звідси – зростаюча роль перекладу в усіх сферах людської діяльності.

Соціально-економічні перетворення в сучасному соціумі зумовили появу нового соціального замовлення на підготовку фахівців економічного профілю, спроможних і готових виконувати функції мовного посередника в умовах професійної діяльності. Переклад на сьогодні є одним з важливих засобів міжкультурної ділової комунікації у сфері економіки, що забезпечить фахівцю можливість здійснення ефективної та продуктивної діяльності із зарубіжними партнерами.

З урахуванням цих вимог актуалізуються нові завдання навчання студентів немовних спеціальностей в закладі вищої освіти професійно орієнтованому перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою перекладу займалися такі вітчизняні дослідники, як Б. Біляєв, В. Розенцвейг, Ю. Найда, А. Швейцер, Т. Левицька, В. Комісаров. Цінними в цьому напрямі є праці зарубіжних науковців (F. Gittinger, H. Schmidt, J. Holz-Manttari, W. Koller, G. Mounin, A. Neubert, G. Toury, W. Schade, H. Umbreit, U. Norberg та ін.).

До питання навчання перекладу студентів немовних закладів вищої освіти зверталися О. Баловнева, А. Д'яков, В. Карабан, О. Тарнопольський, Т. Яхонтова та ін. Незважаючи на досить значну кількість наукових розвідок з означеної теми, проблема навчання перекладу студентів економічного профілю є недостатньо дослідженою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на розробку багатьох аспектів, проблема навчання перекладу не втрачає своєї актуальності, тим паче що більшість наукових досліджень присвячено проблемі формування перекладацької компетентності у студентів філологічного профілю або у перекладачів. Питання формування навичок перекладу в студентів економічного профілю залишається малодослідженим.

На сьогодні постає потреба у фахівцях, які володіють здатністю систематичного використання літератури іноземною мовою як додаткового джерела інформації, навичками професійної комунікації з іноземними партнерами. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку нових практичних завдань та зміни методики навчання іноземної мови. Підготовка студентів немовних закладів вищої освіти до іншомовної комунікації на сьогодні характеризується відсутністю цілеспрямованої роботи щодо навчання їх перекладу текстів відповідно до спеціальності.

Проблемі перекладу присвячено чимало наукових досліджень, проте підтримуємо точку зору М. Ballard та С. Schäffner, які зазначають, що результати цих досліджень не завжди застосовуються на практиці. На жаль, пріоритетним у навчанні перекладу залишається опора на інтуїцію та досвід [1; 2].

Серед практичних проблем навчання перекладу можна визначити такі категорії, як недостатнє розуміння необхідності навчати, відсутність обов'язкової підготовки, нестача адекватних навчальних програм, якість та ефективність підготовки [3].

Відсутність чітких вимог у сфері перекладу, що ставляться до фахівця в межах професійної комунікації, зумовила потребу визначення параметрів мети формування перекладацької компетентності у процесі підготовки студентів економічного профілю.

Формулювання цілей статті. Зазначене вище зумовлює пошук нових шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей до перекладу іншомовних текстів професійного спрямування, визначення проблем, що виникають у процесі навчання перекладу, обґрунтування доцільних методів та прийомів, що сприятимуть ефективному формуванню перекладацьких умінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю володіння іноземною мовою стає необхідним інструментом у

професійній діяльності та повсякденному житті. Глобальні трансформації у світовій економіці, інформаційна інтеграція світової спільноти детермінували розширення професійних контактів. Прискорення обміну послугами, капіталом, розширення зовнішньоекономічних зв'язків між країнами, зростання світової економіки в цілому зумовили потребу в економістах, які вільно володіють іноземною мовою та легко орієнтуються у тонкощах економічних процесів зарубіжних країн.

Економічна спеціальність – одна з найбільш розширених галузей суспільного життя, яка є тією сферою пізнання й практики, що пов'язана з основними перетвореннями в країні.

Підготовка фахівців цієї сфери – одне з пріоритетних завдань освітньої політики нашої держави. Високі вимоги, що висуваються соціальним замовленням до економічної освіти, зумовлюють необхідність конкретизації всіх аспектів такого навчання, визначаючи можливість підвищення якості професійної підготовки студентів економічного профілю.

Іноземна мова для студентів економічного профілю належить до дисциплін соціально-гуманітарного циклу, тому кількість годин на її вивчення є обмеженою, однак у програмах вказується, що головна мета вивчення іноземної мови полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця, що дозволить використовувати іноземну мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування.

Знання особливостей перекладу є дуже важливою умовою ефективної іншомовної комунікації. Одне з головних завдань навчання іноземної мови полягає у формуванні навичок та умінь вільного читання іншомовних джерел, що забезпечує швидке і адекватне сприйняття, розуміння літератури відповідно до фаху. Однак таке розуміння іншомовного тексту є неможливим без перекладу.

Формування навичок читання та перекладу професійно орієнтованої літератури – один з важливих напрямів навчання іноземної мови у закладі вищої освіти. У той же час переклад є невід'ємною складовою успішного оволодіння та ефективного оперування іноземною мовою.

Погоджуємося з думкою дослідника А. Швейцера, який визначав переклад як допоміжний засіб, що забезпечує виконання мовою її основної функції – спілкування, коли люди виражають свої думки різними мовами. Саме тому переклад можна вважати актом міжкультурної комунікації [4, с. 4].

Підтримуємо наукові погляди Л. Латишева та В. Провоторова про те, що здійснення письмового перекладу передбачає володіння студентами перекладацькою компетентністю – сукупністю знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно вирішувати свої професійні завдання [5, с. 8].

Цікавим і важливим для нас виявився погляд В. Байденка, який компетентнісний підхід розглядає як інструмент підсилення соціального діалогу закладу вищої освіти зі світом професійного становлення, засобом поглиблення їх взаємозв'язку [6].

Перекладацьку компетентність ми визначаємо як номенклатуру особистісних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцеві з метою відповідності сучасним вимогам, що висуваються соціумом до економістів.

Ключовою ідеєю компетентнісного підходу є те, що головний результат освітнього процесу – це не окремо взяті знання, уміння і навички, а здатність і готовність особистості до ефективної і продуктивної діяльності в професійних ситуаціях.

Перекладацька компетентність включає в себе такі елементи:

- володіння двома мовами на рецептивному та репродуктивному рівнях;
- здатність до «перекладацької» інтерпретації вихідного тексту;
- володіння технологією перекладу;
- знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу;
- знання норм стилю і жанру тексту;
- певний мінімум фонових знань (знання предмета);
- творчі здібності у процесі перекладу [4].

Перелік загальних компетенцій, виокремлених науковцями, досить широкий. У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне зупинитися на компетенціях, виокремлених на основі аналізу наукових доробок Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Кузьміної, С. Шишова, О. Мещерякова, І. Ігнатєвої, О. Тихонової, О. Алікіної, Ю. Шевцової, А. Щукіна та ін. (рис. 1).

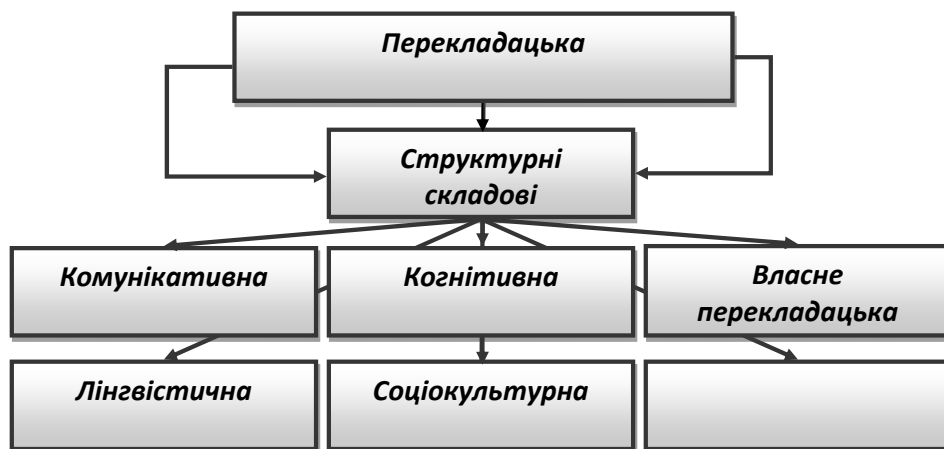


Рис. 1. Структура комунікативної компетентності

Комунікативна складова полягає в здатності до формування вірогідних висновків з висловлювання на основі фонових знань, введенні необхідних для розуміння змісту тексту фонових знань у процесі перекладу, володінні технологіями усного та письмового комп'ютерного програмування.

Когнітивна складова передбачає наявність готовності до постійного підвищення освітнього рівня, потреби в самоактуалізації та здатності самостійного набуття нових знань і вмінь, містить знання щодо перекладацьких стратегій, прийомів і трансформацій.

Власне перекладацька складова – уміння здійснювати чіткий та достовірний переклад з однієї мови на іншу, здатність враховувати особливості реципієнта, обирати оптимальну стратегію перекладу, вміти створювати тексти на мові перекладу відповідно до перекладацької концепції, стилів та жанру тексту.

Лінгвістична складова – це знання і вміння застосовувати на практиці в різних професійних комунікативних ситуаціях граматичні, лексичні, стилістичні, фонетичні та ідіоматичні структури автентичного тексту і мови перекладу.

Соціокультурна складова містить знання національних та культурних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови: їхніх звичаїв, традицій, соціальних стереотипів, особливостей менталітету, історії та культури. Без цих знань взаємодія з представниками іншої культури стає неможливою [7].

Інтегративна складова полягає у здатності до мобілізації знань, умінь і навичок, отриманих у ході вивчення основної (економічної) спеціальності й іноземної мови та здійсненні ефективного перекладу професійно орієнтованих текстів. Ця компетенція є однією з фундаментальних у структурі перекладацької компетентності, оскільки сприяє правильному розумінню автентичного тексту й гарантує більш якісний переклад.

З огляду на це, погоджуємося з думкою І. Ігнат'євої, яка причинами невдалих перекладів вважає відсутність фонових знань, недостатнє знання політичного життя країн, вузький кругозір, недостатнє знання сучасної ситуації у світі [8].

Формуючи у студентів перекладацьку компетентність, використовуємо такі критерії, яких вони мають дотримуватися під час перекладу текстів економічного профілю:

- адекватність (еквівалентність, відтворення єдності змісту і форми оригіналу засобами іншої мови);
- точність (усі положення, які тлумачаться в оригіналі, повинні бути викладені в перекладі);
- ясність (провідна ідея тексту має бути правильно перекладена і сформульована);
- літературність (текст перекладу має відповідати загальноприйнятим нормам літературної мови, без вживання синтаксичних конструкцій мови оригіналу).

Процес перекладу розглядаємо як мовну діяльність, спрямовану на найбільш повне відтворення змісту і форми іншомовного тексту зі збереженням головної думки.

Погоджуємося з думкою дослідника О. Тарнопольського [9] про те, що переклад як діяльність передбачає не лише володіння мовою, а й пошук оригінальних рішень у межах основної спеціальності студентів закладу вищої освіти.

Переклад є одним з видів цілеспрямованої діяльності, що відповідає певним оціночним критеріям. Головним таким критерієм є необхідність збереження об'єктивного змісту автентичного тексту в тексті перекладу, тобто перекладацька еквівалентність.

У процесі навчання перекладу студентів економічного профілю пропонуємо дотримуватися основних правил перекладацької еквівалентності, а саме: текст, який перекладається, повинен мати такий же потенційний вплив, як і оригінальний, бути максимально наближеним до текстуального аналогу оригінального тексту, не повинен містити змістових відхилень, що виходять за межі трансформацій, допустимих у процесі перекладу. Крім того, текст, який ми отримуємо в результаті перекладу, має бути: еквівалентним до оригіналу в комунікативно-функціональному плані; максимально семантико-структурованим аналогом першоджерела.

Саме під час перекладу у студентів формується перекладацька компетентність, що містить ключові навички та вміння: мовні та мовленнєві здібності використання і розуміння професійних термінів, навички перекладу з однієї мови на іншу, вміння здійснювати змістовий аналіз тексту, мовленнєві вміння знаходити інваріанти автентичного тексту, здатність здійснювати перефразування.

Інформатизація професійної освіти та міждисциплінарний підхід потребують генерування нових методів, засобів та прийомів навчання студентів економічних спеціальностей перекладу. Переконані, що відсутність синхронізації та взаємозв'язку іноземної мови зі змістом профільних дисциплін унеможливує засвоєння іншомовної лексики, формування навичок мовленнєвої діяльності, читання й перекладу текстів та здійснення ефективної професійної комунікації.

Серед основних проблем, з якими стикаються студенти в процесі перекладу іншомовних текстів, можемо визначити такі:

- розбіжність у лексичному складі й морфологічній та синтаксичній структурі термінів у мові перекладу й іншомовному джерелі, що впливає на еквівалентність перекладу;
- невідповідність граматичних форм термінів іноземної мови та мови перекладу;
- різниця в лексичному складі термінів.

Ефективність процесу формування умінь, пов'язаних з пошуком еквівалентних відповідей і вибору різних варіантів перекладу є можливою за умови використання методичних прийомів, спрямованих на підвищення рівня ефективності підготовки майбутніх фахівців до здійснення перекладу.

До таких прийомів відносимо *Метод «Brain Storming»*, який підвищує розумову активність студентів, креативність, виступає стимулюючим засобом до вирішення перекладацьких завдань щодо пошуку відповідних економічних термінів і клішованих виразів за короткий проміжок часу.

Метод *«круглий стіл»* використовуємо для обговорення прочитаних текстів, що стосуються майбутньої професійної діяльності. Так, студентам заздалегідь пропонується пошук текстів економічного спрямування, що містять цікаві факти, професійну лексику та терміни. Цінність цього методу полягає в тому, що у студентів формується здатність чітко, логічно, аргументовано формулювати думки, публічно демонструвати відомі наукові результати, представлені іноземною мовою, вести дискусії, а також розвивається здатність володіння стійкими навичками сприйняття і відтворення інформації іноземною мовою.

Доволі ефективним методом у процесі навчання перекладу видається нам кейс-стаді, який виступає доповненням теоретичного змісту дисциплін економічного профілю розглядом практичних питань. Зазначений метод допомагає студентам знаходити правильні рішення запропонованих ситуацій через пошук рішень моделюючих проблем. На основі цього методу студентам пропонується самостійна робота: для дослідження практичної ситуації їм доводиться вивчати велику кількість теоретичного матеріалу іноземною мовою.

Ще одним продуктивним методом формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю визначаємо диктант-переклад, що виступає елементом частково-пошукового методу та сприяє формуванню умінь компресії, сприйняття тек-

сту. Такий вид роботи, на наш погляд, має потужний потенціал, оскільки використовується нами в контексті навчання послідовному перекладу монологічного висловлювання.

Дослідницький метод передбачає виконання студентами дій пошукового характеру, спрямованих на самостійне виявлення додаткових фактів, а також систематизацію та аналіз інформації. Сфера його реалізації в умовах навчання перекладу визначається необхідністю, перш за все, організувати самостійну роботу студентів щодо попереднього знайомства з текстом. Використання цього методу також сприяє оволодінню здобувачами способами дій щодо самостійної систематизації та архівації матеріалів перекладацької діяльності з метою подальшого її використання в професійній діяльності.

Імітаційно-ділова гра дозволяє протягом короткого часу змодельовати всі аспекти професійної діяльності, формуючи у майбутніх фахівців цілісне уявлення про професійну діяльність в її динаміці. Крім того, ця гра сприяє формуванню загальної професійної компетентності, яку можливо формувати тільки на практиці, в реальних умовах.

Вимоги до підбору текстів для перекладу:

1. Автентичність, оскільки оригінальні тексти характеризуються природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативно адекватності мовних засобів. Параметр автентичності характеризує не тільки мовну форму тексту, а і його змістовий бік. Використання таких текстів у навчальному процесі підвищує мотивацію студентів і створює умови для найбільш ефективного занурення в іншомовну професійну культуру.

2. Наявність конституючих ознак тексту, тобто ознак, характерних для тексту як одиниці комунікації: зв'язність, цілісність, безперервність, завершеність.

3. Відповідність тексту виду перекладу: при реалізації процедури відбору текстового матеріалу необхідно, перш за все, добирати тексти, що відповідають вимозі ситуативної репрезентативності: текст повинен бути орієнтований на майбутню професійну діяльність студентів, що, у свою чергу, зумовлює необхідність включення до складу змісту навчання текстів, що демонструють ситуації перекладу наукової доповіді (науковий текст) і ситуації перекладу публічних промов (текст як продукт публічної промови).

4. Професійно-інформативна значущість текстового матеріалу передбачає, що тексти, які залучаються до навчального процесу, мають бути не просто насичені економічною термінологією, але й стати джерелом інформації, осмислення якої вимагає активізації розумової діяльності майбутніх економістів, розширення їх професійного світогляду. Такі матеріали будуть викликати професійний інтерес студентів, а також апелювати до професійних економічних знань, забезпечуючи тим самим взаємозв'язок перекладацької і професійної компетентностей за основним фахом.

Ефективність та повноцінність перекладу передбачає здатність перекладача до глибокого проникнення в зміст тексту, який необхідно перекласти, що є неможливим без наявності у нього перекладацької компетентності.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, переклад є незамінним інструментом перевірки розуміння іноземної мови студентами і, відповідно, рівня володіння ним, професійними знаннями і навичками, наявності загальної ерудиції, рівня розвитку логіки, здібностей до аналізу та узагальнення.

Формування перекладацької компетентності сприяє професійному та всебічному розвитку майбутніх фахівців. Перекладацька діяльність формує у них почуття відповідальності, уміння користуватися довідниками, енциклопедіями, словниками та додатковими джерелами інформації. Крім того, студентам економічного профілю варто розуміти, що переклад є інструментом, оволодіння яким дозволить більш ефективно вирішувати професійні завдання, сприятиме підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці, надасть можливість отримати доступ до інформаційних ресурсів та розширить знання і кваліфікаційні можливості майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Ballard M. *Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur* / M. Ballard // Boukreeva-Milliaressi T. De la linguistique à la traductologie: interpréter-traduire. Presses Universitaires de Septentrion. Villeneuve d'Ascq, 2011. – P. 253–270.

2. Schäffner C. Preparing Students of Translation for the Real World: Needs, Methods, Constraints / C. Schäffner // *On the Relationship between Translation Theory and Translation Practice* / J. Peeters (ed.). – Frankfurt am Mein: Peter Lang Publishing Group, 2005. – P. 237–248.
3. Hale S.B. Community Interpreting / S.B. Hale. – Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007. – 320 p.
4. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
5. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – 2-е изд. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
6. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос впо нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
7. Мещеряков А.С. О выявлении компонентного состава переводческой компетентности / А.С. Мещеряков, А.К. Косникова // *Среднее профессиональное образование*. – 2011. – № 12. – С. 5–8.
8. Игнатъева И.Г. Фоновые знания как составляющая компетенции переводчика медиа текстов / И.Г. Игнатъева. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/872/8729674bab4c678d13ba1632353ebe9b.doc>.
9. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.

References

1. Ballard, M. & Boukreeva-Milliaressi, T. (2011). *Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur. De la linguistique à la traductologie: interpréter-traduire*. Presses Universitaires de Septentrion. Villeneuve d'Ascq, pp. 253-270.
2. Schäffner, C. (2005). *Preparing Students of Translation for the Real World: Needs, Methods, Constraints. On the Relationship between Translation Theory and Translation Practice*. Frankfurt am Mein, Peter Lang Publishing Group Publ., pp. 237-248.
3. Hale, S.B. (2007). *Community Interpreting*. Hampshire, Palgrave Macmillan Publ., 320 p.
4. Shveitser, A.D. (1973). *Perevod i linhvistika* [Translation and linguistics]. Moscow, Nauka Publ., 280 p. (In Russian).
5. Latyshev, L.K. & Provorotov, V.I. (2001). *Structura i sodержanie podhotovki perevodchikov v yazykovom vuze* [The structure and content of the training of translators in a language university]. Moscow, NVI-TEZAURUS Publ., 136 p. (In Russian).
6. Baidenko, V.I. (2006). *Vyivlenie sostava kompetentsii vypusknikov vuzov kak neobkhodimiy etap proektirovaniia HOS VPO novoho pokoleniia* [Identification of the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design HOS VPO of a new generation]. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podhotovki spetsialistov Publ., 72 p. (In Russian).
7. Meshcheriakov, A.S. & Kosnikova, A.K. (2011). *O vyivlenii komponentnogo sostava perevodcheskoi kompetentnosti* [On identifying the component composition of translational competence]. *Srednee professionalnoe obrazovanie* [Secondary vocational education], no. 12, pp. 5-8 (in Russian).
8. Ihnateva, I.H. *Fonovyie znaniia kak sostovliaiushchaia kompetentsii perevodchika media tekstov* [Background knowledge as part of the competence of a media translator]. Available at: <https://mgimo.ru/upload/iblock/872/8729674bab4c678d13ba1632353ebe9b.doc> (in Russian).
9. Tarnapolskyi, O.B. (1993). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy na II kursy tekhnichnoho vuzu* [Methodology of teaching English at the second year of a technical university]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 167 p. (In Ukrainian).

FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE

Natalia S. Timchenko-Mykhailidi, Associate Professor of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, The University of Customs and Finance, Dnipro; E-mail: natamaxdnepr@gmail.com;

Valentyna B. Pugach, Senior Lecturer of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, The University of Customs and Finance, Dnipro; E-mail: vbpugach@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-24

Key words: training of students, institution of higher education, translation, students of economic profile, techniques of training in translation, translation competence.

The rapid social and economic changes happening today in society caused emergence of the new social demand for training specialists of economic profile, capable and ready to perform functions of the language intermediary in situations of professional activity. Translation is one of important means of cross-cultural business communication in the field of economy today, it provides specialists with an opportunity of collaborating effectively with foreign partners.

The article considers the main problems of teaching the skills of translation to higher education students of economic profile. The analysis shows that the status of this problem is characterized by eclecticism, lack of standard methodological base, and uniform conceptual approaches.

On the basis of the analysis of scientific literature, the authors define the concept of “translation competence” and its structure. The main criteria by which students should be guided when translating texts of an economic profile are defined. The basic problems arising in the process of translating foreign language texts are described. The principal methods promoting forming the skills of translation of professional orientation texts are discussed and requirements to selection of texts to be translated are formulated.

The translation competence is considered as an integral part of professional competence of students of economic profile.

Одержано 3.01.2019.

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-25

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

С.Д. СТОРОЖУК,

*старший викладач кафедри
прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

П.В. БРЕДБІЄР,

*викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ЗМІНИ ПАРАДИГМ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: З ХІХ СТОРІЧЧЯ ДО НАШИХ ДНІВ

Стаття присвячена розгляду провідних парадигм, які змінювали одна одну в історії методики викладання іноземних мов, починаючи з ХІХ ст. і до наших днів: свідомої (порівняльної) парадигми, після якої прийшла парадигма прями́ська, а пізніше – неопрями́ська, що, у свою чергу, була заміщена комунікативною парадигмою. Показано радикальні зміни комунікативної парадигми у наш час під новими впливами, що неминуче приведе до появи нової домінуючої парадигми навчання, яка бере свій початок в усіх попередніх. Доводиться, що в період домінування однієї з парадигм існують та функціонують також інші, у тому числі й уже явно застарілі, але вони перебувають ніби «на периферії», суттєво не впливаючи на модифікації провідної парадигми. Обговорюються причини заміни або «поглинання» попередніх парадигм домінуючою та розвитку самої домінуючої парадигми, яка приводить до її суттєвої модифікації та до потреби у заміні на іншу парадигму. Робиться висновок, що жодна з попередніх парадигм повністю не відкидається методикою навчання іноземних мов, а елементи з них так чи інакше використовуються у наступних парадигмах. Розглядаються перспективи майбутньої заміни зараз домінуючої (комунікативної) парадигми навчання іноземних мов. Показано, що в теперішній час з нею змагаються дві нові парадигми, які претендують на роль домінуючих: культуро-спрямована і принципово-прагматична парадигми. Доводиться, що культуро-спрямована парадигма ніяк не може стати новою (наступною) домінуючою парадигмою, оскільки вона не тільки ні в чому не протирічить комунікативній парадигмі, але остання вже її фактично поглинула, сама відповідно модифікувавшись. Але шанси стати новою домінуючою парадигмою навчання іноземних мов є у принципово-прагматичній парадигмі, оскільки вона здатна поглинути комунікативну парадигму (разом з культуро-спрямованою). Остання парадигма також не стає у протиріччя з принципово-прагматичною парадигмою, але саме принципово-прагматична парадигма більш адаптована до вимог часу, ніж комунікативна. Відповідно, перспективою подальших розробок є дослідження характеристик та особливостей цієї нової парадигми.

Ключові слова: парадигма, свідомо (порівняльна) парадигма, прями́ська та неопрями́ська парадигма, комунікативна парадигма, культуро-спрямована парадигма, принциповий прагматизм.

Статья посвящена рассмотрению ведущих парадигм, которые сменяли друг друга в истории методики преподавания иностранных языков, начиная с XIX в. и до наших дней: сознательной (сопоставительной) парадигмы, после которой пришла прямистская парадигма, а позднее – неопрямистская, замещенная, в свою очередь, коммуникативной парадигмой. Показаны радикальные изменения коммуникативной парадигмы в наше время под новыми влияниями, что неизбежно приведет к появлению новой парадигмы обучения, которая берет свое начало во всех предыдущих. Доказывается, что в период доминирования одной из парадигм существуют и функционируют и другие, в том числе и уже явно устаревшие, но они находятся как бы «на периферии», существенно не влияя на модификации ведущей парадигмы. Обсуждаются причины замены или «поглощения» прежних парадигм доминирующей и развития самой доминирующей парадигмы, которые приводят к ее существенной модификации и к потребности в замене на иную парадигму. Рассматриваются перспективы будущей замены доминирующей сейчас (коммуникативной) парадигмы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: парадигма, сознательная (сопоставительная) парадигма, прямистская и неопрямистская парадигма, коммуникативная парадигма, культурно-ориентированная парадигма, принципиальный прагматизм.

Постановка проблеми. У процесі розвитку методики викладання іноземних мов як науки та як педагогічної практики завжди є якась домінуюча парадигма їх навчання, яка поступово модифікується, дуже далеко відступаючи від свого початкового варіанта, рано чи пізно замінюючись іншою парадигмою. При цьому під *парадигмою* в цьому контексті розуміється найбільш загальний підхід до навчання мов (включаючи підходи до формулювання цілей такого навчання, добору його змісту, розробки методів та залучення певних засобів для викладання та учіння), який створює сукупність фундаментальних наукових настанов, уявлень і термінів, що не тільки приймаються і поділяються науковою спільнотою, а ще й об'єднують більшість науковців (і навіть викладачів-практиків) з цієї спільноти [2].

Регулярність зміни парадигм навчання іноземних мов викликають декілька запитань, які заслуговують на науково обґрунтовану відповідь:

1. Які домінуючі парадигми існували і функціонували в методиці викладання іноземних мов у різні періоди з того часу, як вона у XIX ст. дійсно стала наукою з власним об'єктом та предметом досліджень, понятійним апаратом і здатністю розрізнявати та обґрунтовувати певні парадигми мовної підготовки?

2. Які існують основні причини періодичної зміни парадигм навчання, чи є такі зміни неминучими і чи обов'язково вони означають повну відмову від попередньої парадигми або ця попередня парадигма може поглинатися новою і в модифікованому вигляді функціонувати всередині неї?

3. Які перспективи це відкриває для існуючої домінуючої парадигми викладання іноземних мов у XXI ст.?

Розгляд поставлених питань став предметом цієї статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методика викладання іноземних мов як практика цього викладання виникла одночасно з появою контактів між різними народами, тобто фактично з початком людської цивілізації. Для таких контактів людям, які їх здійснювали, завжди було потрібне володіння іноземними мовами, і, відповідно, потрібні були ті, хто міг би такому володінню навчити. Але як наука з власним понятійним апаратом, концепціями, теоретичними підходами тощо методика сформувалася відносно пізно – хіба що не раніше XIX ст. [6].

При цьому першою теоретично і практично обґрунтованою парадигмою навчання іноземних мов стала парадигма, яку можна назвати *свідомою (порівняльною)*. Головним, що відрізняло цю парадигму, була чітка граматична спрямованість навчання. Найважливішим вважалося свідоме опанування граматики виучуваної мови порівняно з рідною мовою, а лексика розглядалася як ілюстрація до граматики. Вимови не вчили взагалі, як і усномовленнєвого спілкування. Акцент ставився на письмовому мовленні, причому реально навчали лише іншомовного читання з перекладом на рідну мову [3; 6].

У цей період, як і в усі наступні, існувала не лише одна свідомо (порівняльна) парадигма. Наприклад, досить поширеним був так званий «метод гувернантки», коли дітей із сі-

мей вищих класів суспільства з раннього віку індивідуально вчили іноземним мовам гувернери/гувернантки – носії цих мов, здебільшого використовуючи те, що пізніше стало відомим під назвою прямої, або навіть комунікативної, методики (див. далі), тобто через пряме безпосереднє іншомовне спілкування. І ця, і деякі інші парадигми того часу не були домінуючими. Навпаки, свідомо (порівняльна) парадигма домінувала в усіх навчальних закладах, де вчили іноземним мовам, і визнавалася домінуючою усіма провідними фахівцями в галузі навчання іноземних мов.

Але ця свідомо (порівняльна) парадигма повністю перестала задовольняти потреби суспільства вже в останній чверті XIX ст. Це було пов'язано з тим, що покращання засобів транспорту та комунікації викликало суттєве підвищення прямих міжнародних зв'язків значно ширших верств населення, ніж це було раніше, та міжнародної мобільності цього населення і, відповідно, викликало потребу в значно більшій кількості людей, які б реально *практично* володіли тією чи іншою іноземною мовою (а не просто граматикою цієї мови як системи) для потреб спілкування – перш за все усного спілкування. Сказане не означає, що як результат зміни соціальних потреб свідомо (порівняльна) парадигма зникла. Вона продовжувала існувати (в колишньому СРСР навіть до початку 70-х років XX ст. у вигляді адміністративно підтриманого і адміністративно проголошеного провідним свідомо-порівняльним підходом [3]) і все ще зустрічається у майже незміненому вигляді у практиці деяких викладачів. У цих випадках говорять, що такі викладачі продовжують користуватися давно застарілим перекладно-граматичним методом [3; 6]. Але це є периферією сьогоденної методики викладання іноземних мов. З магістрального шляху її розвитку свідомий (порівняльний) підхід XIX ст. зійшов назавжди, поступившись ще з кінця того сторіччя так званім натуральним/прямим підходам (методам), які й сформували нову домінуючу парадигму [3; 6].

Усім розробникам натуральних і прямих підходів (М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц – натуральні підходи; В. Фістор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Єсперсен та інші – прямі підходи) були притаманні:

1. Домінуюча увага до навчання усного мовлення порівняно з письмовим, якому нерідко взагалі не надавалося достатнього значення.
2. Велика увага до навчання іншомовної вимови.
3. Заміна перекладу наочно-образним поданням предмета або явища – наприклад, у семантизації лексики.
4. Навчання не на ізольованих словах, а на повноцінних цілих реченнях.

Пряміська парадигма значно більшою мірою, ніж попередня, задовольняла соціальні потреби. З іншого боку, хоча прямі методи дійсно більш-менш успішно вирішували основне завдання, яке перед ними ставилося, – навчити учнів усно спілкуватися (не на дуже складному рівні) виучуваною мовою, але при цьому мовлення тих, хто навчалися, відрізнялося великою кількістю помилок мовного характеру. Воно було таким, яке називають «брудним» з точки зору граматичної та лексичної правильності. Це було наслідком того, що граматичні та лексичні явища не відпрацьовувалися так само ретельно, як при застосуванні свідомого (порівняльного) підходу.

Проблему спробували вирішити в першій чверті XX ст. через впровадження так званих *змішаних методів/підходів*. У них намагалися поєднати переваги свідомих (порівняльних) та прямих підходів. Першими розробниками змішаних підходів, які виникли на пізніших стадіях розвитку підходів прямих, обговорених вище, були К. Флагстад, А.І. Томпсон, Е. Отто, Ф. Аронштейн, Г. Пауль та ін. [3; 6]. Але всі їх намагання виявилися невдалими і хоча змішані підходи і утворили окрему парадигму, домінуючою вона ніколи не була (як і всі наступні спроби в історії методики вирішувати методичні проблеми шляхом поєднання свідомих та пряміських підходів у єдину парадигму – тому надалі ці підходи згадуватися не будуть). Таким чином, перша змішана парадигма (і наступні парадигми цього роду) не мала великого впливу на розвиток методики як науки та практики викладання живих мов.

Такий вплив мав новий етап у розвитку пряміської парадигми – так званий *неопрямізм* [3; 6]. Відповідна парадигма почала функціонувати у 20-х роках XX ст. і майже повністю вичерпала себе у 1970-х роках.

Неопрямізм почався з наукових праць та практичних розробок Г. Пальмера [12] в галузі навчання усного іншомовного мовлення і побудови мовного курсу взагалі і М. Уеста [16]

в галузі навчання іншомовного читання. У цих працях і в працях послідовників Г. Пальмера і М. Уеста неопрямізм набув набагато сучаснішої, більш розвинутої і досконалої науково-теоретичної бази, ніж була у першій прями́стській парадигмі. Так, Г. Пальмер чи не першим обґрунтовано розрізнив рецептивне (для читання та слухання) та репродуктивне (для говоріння та письма) володіння мовним матеріалом і, відповідно, поділив словниковий запас, що його мають опанувати ті, хто навчаються, на активний і пасивний. Головними видами навчальної діяльності у мовному курсі він вважав імітацію та заучування напам'ять. Висунувши головною метою мовного курсу досягнення вільного володіння виучуваною мовою, Г. Пальмер науково обґрунтовано розділив такий курс на три послідовних ступені. Нарешті, він був першим, хто розробив наукові принципи добору словникового мінімуму для мовного курсу та ввів такий поширений і тепер методичний навчальний прийом, як використання підстановочних таблиць.

М. Уест вважав, що саме читання виучуваною мовою, причому читання екстенсивне, тобто таке, коли ті, хто навчаються, читають без особливих зусиль великі обсяги текстів, здатне забезпечити значно більшу, ніж усне мовлення, практику в іншомовному спілкуванні, яка уможливить мимовільне опанування великих обсягів нової лексики і мовного матеріалу, що, у свою чергу, гарантує оволодіння навичками та вміннями іншомовної мовленнєвої комунікації. Але для досягнення цього тексти для читання тими, хто навчаються, мають бути особливим чином підготовленими. По-перше, вони повинні бути цікавими для учнів, а по-друге (і це є, мабуть, найважливішим), тексти мають бути досить легкими для безперекладного розуміння без використання словника. Для цього їх потрібно адаптувати (тобто спростувати за мовною формою), залишаючи на одній сторінці не більше 5-6 незнайомих слів, що їх значення легко зрозумілі з контексту. Крім того, необхідно забезпечувати в тексті велику повторювальність уведених названим вище способом нових лексичних одиниць для їх запам'ятовування. При цьому рекомендувалося використовувати читання лише із загальним, а не з детальним розумінням змісту. Навички та вміння, за М. Уестом, виникають через мовленнєву практику, тому головний висунутий ним лозунг для навчання іноземної мови був: «Вчитися говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Напрацювання Г. Пальмера і М. Уеста підняли методику викладання іноземних мов як науку на новий, вищий, щабель її розвитку, оскільки вони були добре науково обґрунтовані і пройшли перевірку в навчальній практиці, де результати були значно кращими ніж у перших «прями́стів».

Справжню революцію у неопрямістських методиках викликало впровадження звукової техніки (магнітофона) в навчання іноземних мов. Саме розробка методики використання фототехніки у мовних курсах дозволила створити знаменитий аудіо-лінгвальний метод/підхід Ч. Фріза і Р. Ладо [10], а трошки пізніше й аудіо-візуальний метод/підхід [13]. Ці підходи спиралися на структурну лінгвістику, відпрацювання структурних моделей речень і взагалі різноманітних мовних структур для цілей спілкування, використання цих моделей в усному мовленні, широке застосування технічних засобів (магнітофон – обидва підходи, діaproектор – аудіо-візуальний підхід).

Названі модифікації неопрямістської парадигми набули великої популярності у навчанні іноземних мов у розвинутих країнах Заходу. Навіть у колишньому СРСР – оплоті виключно свідомих (порівняльних) підходів до іншомовної підготовки – почали створюватися аналогічні підходи (див., наприклад, [1]). Проте досить скоро стало зрозуміло, що хоча неопрямізм, втілений на практиці за схемами аудіо-лінгвального та аудіо-візуального підходів, був здатний забезпечити опанування тими, хто навчаються, іншомовною комунікацією на нижчих рівнях (найпростіше повсякденне спілкування), він не був у змозі сприяти оволодінню навичками та вміннями досить розгалуженого та складного іншомовного спілкування – наприклад, обміну поглядами, дискусії, полеміки, читання та написання складних текстів, у тому числі професійного змісту, тощо. Але саме навчання такого спілкування стало на порядок денний в останній чверті ХХ ст.

Це викликало появу зовсім нової парадигми наприкінці 70-х років, яка залишається домінуючою до сьогодення – *комунікативної*. Комунікативний підхід (метод) виник наприкінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. і був вперше обґрунтований у працях С.Дж. Брамфіта, Дж. Манбі та Г.Дж. Уіддоусона [7; 11; 17]. Приблизно в той же час цей підхід почав

пропагуватися і в радянській методиці викладання іноземних мов у працях Ю.І. Пассова та В.Л. Скалкіна [4; 5]. За своєю суттю, досить схематично та дещо спрощено, комунікативний метод зводиться до того, щоб вчити іншомовного спілкування через спілкування, у спілкуванні і заради спілкування, таким чином вперше в методичній науці насправді реалізуючи на практиці наведений вище заповіт М. Уеста «Вчитися говорити розмовляючи, а читати – читаючи!».

Комунікативний підхід є дуже гнучким – що, мабуть, і обумовило його довговічність – і тому має багато варіантів і модифікацій (інтенсивні методики, методики іншомовного за- нурення, методики, які спираються на використання комп'ютерів та Інтернету в навчально- му процесі, та багато інших). Але майже всі вони включають у себе вибір однієї з двох осно- вних альтернатив: 1) використовувати виключно комунікативні види навчальної діяльності без цілеспрямованого фокусування уваги тих, хто навчаються, на мовних формах або 2) до- держуватися суттєвого превалювання комунікативної навчальної діяльності у навчальному процесі при одночасному усвідомленні тими, хто навчаються, окремих мовних явищ з ціле- спрямованим оволодінням ними. Саме ця друга альтернатива є більш розповсюдженою і визнаною, оскільки підтвердила свою ефективність у практиці навчання.

Комунікативна парадигма досить успішно вирішила соціальне завдання навчання ін- шомовного мовлення для потреб спілкування на різних рівнях: від найпростішого побуто- вого до найвищих у галузях професійної, бізнесової, наукової тощо комунікації. Але в остан- ні 20-25 років і комунікативна парадигма почала «розмиватися» двома парадигмами, що вважаються інноваційними та окремими. Перша з них – це *культуро-спрямована парадиг- ма*, орієнтована на те, що навчати слід не стільки іноземної мови та спілкування нею, скіль- ки культуро-обумовленим аспектам такого спілкування у цільовій мовно-культурній спіль- ноті [8]. Друга – *принципово-прагматична парадигма* [9], згідно з якою методика вступи- ла у післяметодову еру (post-method era), в якій не може бути єдиного методу/підходу до навчання мов, а успіх або неуспіх навчального процесу залежить від викладача, який має бути викладачем-дослідником і, не звертаючи уваги на ті чи інші теоретично обґрунтовані підходи, прагматично, але керуючись певними наданими творцем принципово-прагматич- ної парадигми принципами, добирати з усього арсеналу, що був накопичений методикою за всю історію її розвитку, те, що найбільш підходить для конкретної групи тих, хто навча- ються, у конкретних умовах їх навчання і для конкретних цілях.

Виникає питання, чи може комунікативна парадигма залишитися в умовах появи двох нових парадигм, чи буде вона витіснена ними або поглинута ними, або сама їх поглине. Відповідь на це питання, як і на більш загальне питання про причини періодичної зміни па- радигм навчання, їх неминучість та характер або різницю характерів таких змін (див. *По- становку проблеми* вище) стало **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Відповідь на поставлене вище загальне питання про те, чи є зміна парадигм неминучою, може бути тільки позитивною: так, ці зміни були та будуть мати місце завжди, і це обумовлено причинами цих змін.

Перша причина лежить на поверхні, і її наявність не потребує жодних спеціальних до- казів. Цією причиною є *соціальна потреба*. Так, коли соціальна потреба в усному іншомов- ному спілкуванні для переважної більшості населення європейських країн була мінімаль- ною, наприклад, у XVIII та на початку XIX ст., усіх задовольняло викладання іноземних мов у навчальних закладах за свідомою (порівняльною) парадигмою, оскільки вважалося, що вона потрібна і корисна не стільки для оволодіння чужоземними мовами, скільки для ро- зумового розвитку учнів, оволодіння ними формальною логікою тощо. Але як тільки вини- кла нагальна соціальна потреба навчити значні прошарки населення усній іншомовній ко- мунікації (навіть на невисокому рівні складності) у зв'язку з виникненням феномену між- народної мобільності цих прошарків (міжнародна торгівля, колоніальна експансія тощо), з'явилася прямистька парадигма, яка пізніше змінилася на більш досконалу неопрямість- ську. Але й остання була замінена на нову, комунікативну, парадигму з виникненням соці- альної потреби у підготовці широких верств населення, особливо фахівців з різних галузей, до досить складного та різноманітного (а не просто побутового) іншомовного спілкуван- ня, включаючи спілкування професійне. Зміни соціальних потреб у тому, що стосується рів- нів володіння населення іноземними мовами, цілей такого володіння тощо, мабуть, будуть

траплятися завжди, і, відповідно, завжди будуть з'являтися соціальні підстави для змін парадигм іншомовної підготовки.

Але зміни парадигм мають місце не тільки завдяки змінам у соціальних потребах. Вони ще пов'язані з внутрішньометодичними факторами, такими як нові дані, отримані у методичних та суміжних дослідженнях, або незадоволеність науковців, методистів, викладачів-практиків результатами навчання відповідно до певної парадигми. Наприклад, саме внутрішньометодичні фактори стали основою переходу від прямізму до неопрямізму, з його різними течіями та модифікаціями: незадоволеність науковим обґрунтуванням прямицької парадигми, пошуки шляхів удосконалення практики навчання за цією парадигмою, поява нових наукових даних, таких як дані структурної лінгвістики, що послужили основою для створення аудіо-лінгвального підходу, поява нових технічних засобів навчання (магнітофон) тощо.

Аналогічний розвиток нової культуро-спрямованої парадигми (див. вище) в час, коли домінуючою є парадигма комунікативна, обумовлена науковими і суто практичними даними про те, що успіх спілкування іноземною мовою більшою мірою залежить від володіння комунікантом-неносителем мови соціокультурними особливостями іншомовного мовлення, ніж від опанування ним суто мовного аспекту іншомовної комунікації. Таким же чином виникнення у наш час принципово-прагматичної парадигми обумовлене тим, що науковці в галузі методики викладання мов (зокрема творець нової парадигми [9]) дійшли висновку, що жоден методичний підхід до навчання не може повністю задовольнити потреб практики в конкретних умовах такого навчання, а тому потрібно, щоб викладач-дослідник брав зі всієї скарбниці методичних напрацювань те, що є найбільш прийнятним і корисним для конкретного класу/групи учнів/студентів, у конкретних умовах, в яких їм викладається мовний курс, для конкретних цілей конкретного курсу (див. вище).

Таким чином, зміна парадигм навчання іноземної мови відбувалася і завжди буде відбуватися як залежно від змін соціальних потреб щодо навчання іноземних мов, так і від внутрішньометодичних факторів, причому, як свідчить все сказане у попередньому абзаці, зараз саме ці фактори виступають як провідні з тих, що можуть привести до зміни існуючої домінуючої парадигми (існуюча комунікативна парадигма задовольняє суспільні потреби, але сучасні дослідження і педагогічна практика свідчать про необхідність, принаймні, перебудови цієї парадигми у світлі нових даних).

Відповідь на поставлене вище питання про характер зміни парадигм навчання іноземної мови, тобто про характер заміщення попередньої парадигми новою, також є досить однозначною. Попередні парадигми не зникають, вони (все з них, що пройшло перевірку часом) поглинаються новими парадигмами, які завжди «надбудовуються» над тими, що були раніше. Саме так неопрямізм «надбудувався» над прямізмом, поглинувши з останнього все, що відповідало новим науковим положенням і новим потребам практики. Комунікативний підхід/парадигма також поглинув усе корисне з неопрямізму, «надбудувавшись» над ним, але саме в ньому залишивши свої корені. Може скластися враження, що коли прямизм замінив свідому (порівняльну) парадигму, то він просто відкинув останню як застарілу та непотрібну. Але таке враження буде неправильним, тому що багато елементів цієї парадигми, оминувши прямизм і неопрямізм, увійшли до комунікативного підходу. Мається на увазі той його зазначений вище альтернативний варіант, у якому превалювання комунікативної навчальної діяльності у навчальному процесі сполучається з усвідомленням тими, хто навчаються, окремих мовних явищ і цілеспрямованим оволодінням ними. Це усвідомлення та цілеспрямоване оволодіння мовними явищами багато в чому базується на напрацюваннях свідомого (порівняльного) підходу. Таким чином, жодна з методичних парадигм не щезає повністю, а її зміст переробляється, і все корисне з нього у переробленому, модифікованому вигляді входить до змісту нової парадигми.

Усе це дозволяє дати відповідь на останнє з питань, яке було поставлене у цій статті: чи може комунікативна парадигма залишитися в умовах появи двох нових парадигм (культуро-спрямованої та принципово-прагматичної), чи буде вона витіснена ними або поглинута ними, або сама їх поглине.

Що стосується культуро-спрямованої парадигми, то відповідь на це питання було вже дано в наших працях (див., зокрема, [14]). Там було показано, що, хоча деякі науковці вва-

жають, що культуро-спрямована парадигма витісняє комунікативну, між ними немає ніякого протиріччя, а навпаки, вони взаємодоповнюють одна одну. Це пов'язано з тим, що комунікативна парадигма здебільшого відповідає на питання «як вчити» (в комунікації та через комунікацію), а культуро-спрямована парадигма більше опікується питанням «чого вчити» (культури комунікації). Саме тому вже зараз видно, що ці дві парадигми поступово зливаються в одну, а точніше, комунікативна парадигма поступово поглинає культуро-спрямовану.

Дещо інше становище складається з принципово-прагматичною парадигмою. В нещодавньому нашому дослідженні [15] демонструється, що між нею та комунікативною парадигмою також не існує протиріч, особливо коли комунікативна парадигма виступає у своїй конструктивістській модифікації [14]. Але принципово-прагматична парадигма є більш гнучкою, більш пристосованою до адаптації до найрізноманітніших цілей та умов навчання, що більшою мірою відповідає потребам сьогодення. Тому тенденція вбачається у дуже поступовому поглинанні комунікативної парадигми (разом з її культуро-спрямованою складовою) парадигмою принципово-прагматичною. Саме остання у найближчі десятиріччя, «надбудувавшись» над комунікативною парадигмою, мабуть, перетвориться на *домінуючу парадигму* навчання іноземних мов у XXI ст.

Висновки та перспективи подальших розробок. Усе викладене дає підстави для ряду висновків: 1) у навчанні іноземних мов у будь-який період завжди існує домінуюча парадигма такого навчання; 2) вона майже ніколи не буває однією єдиною, а співіснує з іншими парадигмами, але останні не є домінуючими і значно менше впливають на подальший розвиток і поточне функціонування методики викладання іноземних мов як науки і як педагогічної практики; 3) чи пізно настає час, коли кожна домінуюча парадигма заміщується іншою, яка, у свою чергу, стає домінуючою; 4) зміна парадигм трапляється в результаті того, що або попередня домінуюча парадигма перестала задовольняти суспільні потреби, або внаслідок розвитку самої методики, нових наукових досягнень тощо (саме ця причина поступово стає провідною в теперішній час), або внаслідок сполучання обох причин; 5) така зміна парадигм ймовірно буде мати місце завжди, поки іноземним мовам будуть *вчити* (доки не виникне можливість засвоювати їх мимовільно, без цілеспрямованого навчання, через використання інших засобів, таких як спеціальні електронні прилади, навіювання тощо); 6) зміна парадигм проходить через «надбудову» нової парадигми над попередньою, в процесі якої частина елементів попередньої парадигми «поглинається» новою, хоча таке «поглинання» необов'язково здійснюється новою парадигмою, вони можуть перейти у наступну після неї парадигму, тобто ніщо з накопиченого методичного арсеналу не щезає назавжди, для будь-якого підходу або його елементів знаходиться – у модифікованому вигляді – місце в наступних підходах; 7) у теперішній час провідною є комунікативна парадигма навчання іноземних мов, але вона вже почала «розмиватися» двома новими парадигмами: культуро-спрямованою та принципово-прагматичною, що провіщає зміну парадигм, яка наближається; 8) культуро-спрямована парадигма не може стати новою (наступною) домінуючою парадигмою, оскільки її вже фактично поглинула комунікативна парадигма, сама відповідно модифікувавшись; 9) але шанси стати новою домінуючою парадигмою навчання іноземних мов є у принципово-прагматичній парадигмі, оскільки вона здатна поглинути комунікативну парадигму (разом з культуро-спрямованою), оскільки остання не стає з нею у протиріччя, а сама вона більш адаптована до вимог часу, ніж комунікативна парадигма.

Відповідно до цього перспективою подальших розробок є дослідження характеристик та особливостей цієї нової парадигми.

Список використаних джерел

1. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка) / Г.Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 271 с.
2. Парадигма // Википедия. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D0%B0>
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. – Москва: Педагогика, 1972. – 320 с.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1985. – 203 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иномязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – С. 58–83.
7. Brumfit C.J. Language and literature teaching: From practice to principle / C.J. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press, 1985. – 161 p.
8. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
9. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. – New Haven and London: Yale University Press, 2003. – 389 p.
10. Lado R. Language teaching. A scientific approach / R. Lado. – New York: McGraw Hill, 1964. – 239 p.
11. Munby J. Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes / J. Munby. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 232 p.
12. Palmer H.S. The scientific study and teaching of languages / H.S. Palmer. – London: George G. Harrap & Co., 1922. – 328 p.
13. Rivenc P. La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui / P. Rivenc // Revue de phonétique appliquée. – Ottawa, 1991. – No. 99. – P. 100–101, 121–132.
14. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.
15. Tarnopolsky O. Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? / O. Tarnopolsky // Advanced Education. – 2018. – No. 10. – P. 5–11.
16. West M. Learning to read a foreign language / M. West. – London: Longmans, Green and Co., 1955. – 100 p.
17. Widdowson H.G. Teaching language as communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

References

1. Vedel, H.E. (1977). *Psikhologhiia i osnovy metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov (na materiale nemetskogo yazyka)* [Psychology and fundamentals of the methodology of teaching foreign languages (on the material of the German language)]. Voronezh, Izd-vo Voronezhskogo un-ta Publ., 271 p. (In Russian)
2. *Paradihma* [Paradigm]. Wikipedia. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D0%B0> (in Ukrainian).
3. Rakhmanova I.V. (Ed.). (1972). *Osnovnye napravleniia v metodike prepodavaniia inostrannykh yazykov v XIX-XX vv.* [The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the nineteenth and twentieth centuries]. Moscow, Pedagogika Publ., 320 p. (In Russian).
4. Passov, E.I. (1985). *Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazыchnomu hovoreniiu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 203 p. (In Russian).
5. Skalkin, V.L. (1981). *Osnovy obucheniia ustnoi inoiazыchnoi rechi* [Basics of learning spoken language]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 248 p. (In Russian).
6. Tarnopolskyi, O.B. & Kabanova, M.R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyshchii shkoli* [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro, Alfred Nobel University Publ., 256 p. (In Ukrainian).
7. Brumfit, C.J. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford, Pergamon Press Publ., 161 p.
8. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 124 p.

9. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London, Yale University Press Publ., 389 p.
10. Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York, McGraw Hill Publ., 239 p.
11. Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 232 p.
12. Palmer, H.S. (1922). *The scientific study and teaching of languages*. London, George G. Harrap & Co. Publ., 328 p.
13. Rivenc, P. (1991). La problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui. *Revue de phonétique appliquée*. Ottawa, no. 99, pp. 100-101, 121-132.
14. Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London, Versita Publ., 254 p.
15. Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, no. 10, pp. 5-11.
16. West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. London, Longmans, Green and Co. Publ., 100 p.
17. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press Publ., 168 p.

CHANGES OF PARADIGMS IN THE HISTORY OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: FROM THE 19TH CENTURY UNTIL TODAY

Oleg Tarnopolsky, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: otarnopolsky@ukr.net

Svitlana Storozhuk, senior lecturer at the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: dsec,apling@duan.edu.ua

Paul Bradbeer, lecturer at the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: dsec,apling@duan.edu.ua
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-25

Key words: paradigm, conscious (comparative) paradigm, direct and neo-direct paradigm, communicative paradigm, culture-oriented paradigm, principled pragmatism.

The article is devoted to considering the leading paradigms that were replacing one another in the history of methods of foreign language teaching beginning from the 19th century and until today: the conscious (comparative) paradigm which was followed by the direct paradigm and later by the neo-direct one, the latter being replaced, in its turn, by the communicative paradigm. Radical changes of the communicative paradigm in our time are shown as happening under new influences and leading to the emergence of a new paradigm of language teaching/learning with its roots in all the preceding ones. It is proved that in the period when one of the paradigms dominates, other paradigms also exist, including some obviously outdated ones, but they seem to be "on the periphery," without considerably influencing the modifications of the leading paradigm. The causes of replacement and "absorption" of the preceding paradigms by a dominating one and the development of the dominating paradigm itself are discussed with demonstrating the inevitability of substantial modifications of the dominating paradigm leading to the necessity of replacing it with a new paradigm. The conclusion is made that none of the earlier paradigms is fully discarded by the methods of foreign language teaching as a science and as a pedagogical practice; elements from earlier paradigms are used in different manners in the following paradigms. The prospects of replacing the now dominating communicative paradigm of teaching and learning foreign languages are analyzed. It is shown that nowadays two new paradigms are competing with it for the role of the leading (dominating) paradigm: the culture-oriented and the principled-pragmatic ones. It is proved that the culture-oriented paradigm cannot in any way become the new (next) dominating paradigm because it not only does not oppose the communicative paradigm but has already been actually absorbed by the latter, which, in its turn, has become modified due to

such absorption. But the principled-pragmatic paradigm has chances of becoming a new dominating paradigm. Not in opposition to the communicative paradigm either, it is capable of absorbing that last paradigm together with the culture-oriented one. It is so because the principled-pragmatic paradigm is better adapted to the latest requirements and demands than the communicative one. In accordance with that, the possible new dominating paradigm analyzed in the article should become the subject matter of further studies.

Одержано 21.11.2018.

УДК 377.18:159.922

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-26

В.А. ФРИЦЮК,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

І.Г. ГЕРАСИМОВА,

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті розглянуто професійну мобільність як складову готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Наголошено на необхідності організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності. Розглянуто окреслену проблему з позицій суб'єктного підходу, прихильники якого розуміють саморозвиток як фундаментальну здатність педагога ставати і бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення. У статті виокремлено основні ознаки майбутнього педагога як суб'єкта професійного саморозвитку. Здійснено узагальнення наукових поглядів на тлумачення професійної мобільності у соціологічному, психологічному та педагогічному підходах. Акцентовано увагу на педагогічному підході. Розглянуто професійну мобільність майбутніх учителів як внутрішню готовність до якісних змін, здатність до швидкого набуття нових професійних компетентностей; готовність до прийняття рішень й здатність адаптуватися, що забезпечить їхню ефективність і конкурентоспроможність у майбутній професійній діяльності. Доведено актуальність поставленого перед педагогічними навчальними закладами завдання щодо розвитку цих якостей у майбутніх учителів під час їхнього навчання в університеті задля виявлення професійної компетентності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці в умовах динамічних змін в економіці, освіті та інших сферах життєдіяльності сучасної людини. Зроблено висновок щодо взаємозв'язку професійної мобільності майбутніх педагогів та їхнього професійного саморозвитку.

Ключові слова: професійна мобільність, майбутні педагоги, підготовка, професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

В статье рассматривается профессиональная мобильность как составляющая готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию. Отмечена необходимость организации такой системы профессиональной подготовки будущих педагогов, которая обеспечивает целенаправленный процесс формирования их готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию, что предполагает способность постоянно совершенствовать свои личностные и профессиональные качества и проявляется в желании и способности постоянно повышать уровень профессионального мастерства. Рассмотрена представленная проблема с позиций субъектного подхода, сторонники которого понимают саморазвитие как фундаментальную способность педагога становиться и быть субъектом своей жизнедеятельности, направлять свою деятельность на практические преобразования. В статье выделены основные признаки будущего педагога как субъекта профессионального саморазвития. Осуществлено обобщение научных взглядов о сущности профессиональной мобильности в социологическом, психологическом и педагогическом аспектах. Акцен-

тировано особое внимание на педагогическом подходе. Рассмотрена профессиональная мобильность будущих учителей как внутренняя готовность к качественным изменениям, способность к быстрому приобретению новых профессиональных компетенций; готовность к принятию решений и способность адаптироваться, что обеспечит их эффективность и конкурентоспособность в будущей профессиональной деятельности. Доказана актуальность поставленной перед педагогическими учебными заведениями задачи развития этих качеств у будущих учителей во время их обучения в университете для выявления профессиональной компетентности, конкурентоспособности на современном рынке труда в условиях динамических изменений в экономике, образовании и других сферах жизнедеятельности современного человека. Сделан вывод о взаимосвязи профессиональной мобильности будущих педагогов и их профессионального саморазвития.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, будущие педагоги, подготовка, профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к профессиональному саморазвитию.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації.

Нині у складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині професійного розвитку й саморозвитку особистості впродовж життя. Ця проблема передусім стосується підготовки вчителів, адже саме вони є носіями і трансляторами загальнолюдських цінностей молодому поколінню.

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому важливою складовою навчально-виховного процесу в педагогічних закладах вищої освіти має бути забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості й на цій основі зміг сформувати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Потреба в гнучкому реагуванні на ситуацію, яка виникає на ринку праці, зумовлюється також й відсутністю гарантованих державою місць працевлаштування, досвіду роботи, що становить значні труднощі для молодих учителів. Досить часто молодь, яка має підготовку в педагогічних університетах, постає перед необхідністю змінювати напрям професійної діяльності, завдяки самоосвіті здобувати нові професійно необхідні знання, вміння, навички. Усе назване вище й становить основу професійної мобільності.

Уважаємо, що проблему професійної мобільності майбутніх педагогів доцільно розглядати крізь призму готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку й професійної діяльності загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці розглядали такі науковці, як П. Блау, Н. Василенко, Л. Данилов, Н. Ничкало, О. Симончук, Д. Чернілевський, О. Щербак та ін. Психолого-педагогічний аспект формування професійної мобільності розглянуто в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, таких як Л. Амірова, Л. Горюнова, Є. Іванченко, О. Львов, Н. Кожемякіна, Л. Суценцева, І. Хом'юк та ін.

Проблема професійного саморозвитку не є новою та доволі широко висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях. Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях О. Абдулліної, В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. Шляхи формування професійної готовності до педагогічної діяльності досліджено В. Бочелюком, Л. Григоренко,

Л. Кадченко, В. Мельник, О. Морозом, Г. Шевченко та ін.; готовність педагога до різних видів педагогічної діяльності розглянуто А. Капською, Г. Кіт, А. Ліненко, О. Пехотою, Л. Романішиною, Г. Троцько та ін. Безпосередньо професійного саморозвитку особистості стосуються дослідження А. Бистрюкової, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонової, П. Харченко, Р. Цокура та ін. Водночас відсутні комплексні дослідження, присвячені дослідженню професійної мобільності як компонента готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у з'ясуванні значення професійної мобільності у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за доцільне розглянути окреслену проблему з позицій суб'єктного підходу. Його прихильники (І. Бех, С. Кузікова, В. Маралов, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.) розуміють саморозвиток як фундаментальну здатність педагога ставати і бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення; одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога з його перетворення поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі просування особистості своїм життєвим шляхом, у межах якого вона проявляє і будує себе, усвідомлює сенс свого існування [2].

Суб'єктному підходу в саморозвитку особистості присвячено дослідження М. Щукіної. На основі методології суб'єктного підходу в авторській концепції саморозвитку особистості подано як якісні, незворотні, спрямовані зміни особистості, що здійснюються під керуванням самої особистості як суб'єкта життєвого шляху. Характерними особливостями саморозвитку автор вважає самодетермінованість, керованість і усвідомленість якісних перетворень особистості [13].

У цьому сенсі слушною є думка С. Кузікової стосовно того, що становлення суб'єктності відбувається тільки шляхом саморозвитку. Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком [7]. Погоджуємося з науковцем щодо того, що у процесі здійснення саморозвитку особистість виконує одночасно ролі і суб'єкта, і об'єкта.

Зазначений підхід часто називають суб'єкт-суб'єктним, оскільки він уможливорює урівноваження позицій викладача і студента, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних і виховних проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю спілкування, за якого педагог у більшості випадків виконує роль координатора.

Важливою в цій площині є позиція В. Слободчикова стосовно того, що здатність особистості організувати і регулювати своє життя як підпорядкування власним цілям, цінностям є вищим рівнем і справжньою якістю суб'єкта [11]. Зауважимо, що саме така здатність є основою безперервного професійного саморозвитку майбутнього учителя.

Отже, на підставі врахування теоретичних положень, обґрунтованих у працях названих вище сучасних вчених, можна виокремити основні ознаки майбутнього педагога як суб'єкта професійного саморозвитку. Студент усвідомлює себе як майбутнього учителя, який має бути конкурентоспроможним, а тому вмотивований опановувати вміння професійного саморозвитку; власну відповідальність за свою майбутню професійну кар'єру, а тому вмотивований на безперервний професійний саморозвиток задля вирішення як особистих, так і суспільних проблем. Саме таке усвідомлення і спонукає студента бути готовим до професійної мобільності.

Професійна мобільність, зокрема, розглядається як вид трудової мобільності. Прикладом може служити визначення С. Кугель [5, с. 50], де основою професійної мобільності є зміна становища працівників або їхніх груп у сформованій професійній структурі суспільства.

Є підстави стверджувати, що основою сучасного розуміння професійної мобільності є соціальні переміщення – зміна статусу індивіда в соціальній структурі організації, а також трудові переміщення, які характеризують рух у професійній структурі суспільства.

Варто зазначити, що тривалий час мобільність робочої сили (традиційно – у радянській науці) розглядалася як негативне явище, що пов'язане з плинністю робітників та їх звільненням (С. Рошін і Т. Разумова) [9, с. 233]. Проте сьогодні її виявлення забезпечує фахівцеві успішну професійну самореалізацію в суспільстві, розвиток якого неможливо спрогнозувати й передбачити.

Здійснене нами узагальнення різних трактувань до визначення професійної мобільності дає змогу виділити три підходи, які, на нашу думку, є найбільш поширеними.

На підставі аналізу та узагальнення праць названих науковців (як соціальну категорію професійну мобільність розглядали С. Кугель, П. Сорокін та ін.; психологічний аспект професійної мобільності досліджували Ю. Дворецька, Л. Сушенцева та ін.; науковці А. Ващенко, Л. Горюнова, О. Дементьєва, Н. Кожемякіна, Л. Сушенцева, Ю. Гуров, Т. Сильвестрова та ін. досліджували професійну мобільність як педагогічну категорію) ми систематизували тлумачення професійної мобільності у соціологічному, психологічному та педагогічному підходах.

Соціологічний підхід досліджує професійну мобільність як: зміну позиції індивіда у професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; становище, яке здатні посісти індивіди в суспільстві; зміну індивідом чи групою індивідів однієї професії на іншу, у вузькому значенні – швидке виконання певних завдань; професійний вибір молоді; плинність робітників та їх звільнення тощо.

Психологічний підхід досліджує професійну мобільність як якість особистості, необхідну для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві, що є результатом самовдосконалення особистості, базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні і саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності і проявляється як психологічна готовність фахівця до розв'язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватись залежно від ситуації, гнучкість поведінки; здатність і готовність швидко й успішно опановувати нову технологію, виконувати нові виробничі завдання, здобувати необхідні знання й уміння; процес перетворення людиною самої себе, а також професійного та життєвого середовища.

Педагогічний підхід досліджує професійну мобільність як: інтегровану сукупність соціальних, індивідуальних та професійних якостей особистості, яка виявляється у здатності успішно переключатися на інший вид діяльності, а також змінювати вид діяльності у професійній сфері; вмінні ефективно використовувати систему професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у сфері діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння; результатом якої є її самореалізація в обраній професії та житті; процес самовдосконалення особистості та перетворення професійного й життєвого середовища.

Узагальнюючи визначення, які дають науковці професійної мобільності, ми можемо констатувати, що в основі соціологічного підходу є визначення професійної мобільності як опис змін позиції індивіда в соціальній структурі суспільства. В основі психологічного підходу – особисті якості індивіда, які дають йому змогу здійснити або забезпечують ці переміщення. Педагогічний підхід об'єднує ці два підходи, тому, що має на меті забезпечити переміщення індивіда в соціальній структурі суспільства завдяки відповідній підготовці майбутніх фахівців під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

Саме педагогічний аспект нас цікавить найбільше у контексті дослідження, оскільки дає змогу простежити зв'язок між професійною мобільністю майбутніх учителів і їхньою готовністю до професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що мобільність у широкому значенні – це рух, активність, якість, що від природи притаманна всім людям, але, звісно, комусь більшою мірою, комусь меншою. На це впливають і темперамент, і особисті якості, і спосіб життя. Професійна мобільність поєднує природну мобільність людини та якості, яких вона набуває протягом процесу соціалізації, навчання, професійної діяльності завдяки засвоєнню знань, умінь, навичок, вмінню швидко переключатися з одного виду діяльності на інший та застосуванню їх під час виконання професійних завдань. Відповідно, перед педагогічними навчальними закладами постає завдання розвитку цих якостей у майбутніх учителів під час їхнього навчання в університеті задля виявлення своєї компетентності, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці в умовах динамічних змін в економіці, освіті та інших сферах життєдіяльності сучасної людини. І саме тому професійна мобільність майбутніх педагогів сприяє їхньому професійному саморозвитку.

Для нашого дослідження вважаємо цінним твердження І. Беха про те, що саморозвиток є необхідною умовою самореалізації особистості, самозмінною суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Варто зазначити, що саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої він здійснюється. Саморозвиток переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості, слушно зауважує І. Бех. Водночас він є процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих інших [1]. Вважаємо, що майбутні педагоги також цілком спроможні проектувати власне самовизначення. Завдання ж викладачів вищої школи полягає у підтриманні й належному спрямуванні їхньої діяльності щодо безперервного професійного саморозвитку.

На думку М. Вієвської та Л. Красовської, потреба у саморозвитку визначає ставлення індивіда до самого себе, за якого формується готовність до перетворення власної життєдіяльності та пошук можливостей максимальної професійної самореалізації. Потреба у саморозвитку виникає тоді, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення професійних потреб та можливостей [3, с. 89].

Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості. Самовиховання особистості є формою усвідомленого саморозвитку й розуміється як специфічний вид внутрішньої діяльності, спрямованої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для її самоствердження і самореалізації в суспільстві. Самовдосконалення особистості є вищою формою саморозвитку [4, с. 8]. Усвідомлений саморозвиток особистості здійснюється, як правило, у формах самовиховання і самовдосконалення, коли індивід ставить перед собою завдання змінити себе через власні зусилля.

Проблема саморозвитку особистості є однією з важливих у філософії, психології, педагогіці, акмеології. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології цей процес трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, які в результаті мають сприяти її саморозвитку. У зв'язку з цим вважаємо, що підготовка майбутнього вчителя до професійної мобільності сприятиме його професійному саморозвитку.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, за А. Кужельним, – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний, духовний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати професійне здоров'я, вольова цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному і особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні та готовність до нього [6, с. 6–7]. Учений вважає професійний саморозвиток інтегративною властивістю особистості педагога, зумовленою рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності й прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність й адаптивні можливості соціальної та професійної сфери вчителя [6, с. 12].

Таким чином, професійна мобільність майбутніх учителів засвідчує їхню внутрішню готовність до якісних змін, виявляється у здатності до швидкого набуття й узагальнення нових професійних компетентностей; готовності до прийняття рішень й здатності адаптуватися у разі зміни завдань професійної діяльності, що забезпечить їхню ефективність і конкурентоспроможність у майбутній професійній діяльності.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, «професійний саморозвиток» розуміємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія і вважаємо, що підготовка майбутніх учителів до професійної мобільності позитивно впливатиме на їхній професійний саморозвиток.

На окрему увагу заслуговують такі питання: уточнення механізмів підготовки майбутніх учителів до професійної мобільності у контексті формування їхньої готовності до професійного саморозвитку; удосконалення підготовки викладачів ЗВО щодо формування у студентів окреслених якостей; організація психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн.: навч.-метод. посібник / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Белікова Ю.А. Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі / Ю.А. Белікова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 15–19.
3. Вієвська М.. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 75–82.
4. Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Е.А. Коваленко. – Харків, 2005. – 19 с.
5. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке / С.А. Кугель. – М. : Наука, 1983. – 372 с.
6. Кужельний А.В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.
7. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С.Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
8. Кузікова С.Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід [Електронний ресурс] / С.Б. Кузікова // Психологія особистості. – 2013. – № 1(4). – Режим доступу : http://ps.ru.if.ua/2013_4/7Kuz.pdf
9. Рошин С.Ю. Экономика труда : экономическая теория труда : учеб. пособие для студ. вузов / С.Ю. Рошин, Т.О. Разумова. – М. : Инфа-М, 2001. – 400 с.
10. Олійник І.В. Проблема психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб / І.В. Олійник, О.С. Янченко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – №2 (16). – С. 114–122.
11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 421 с.
12. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / В.А. Фрицюк. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2016. – 368 с.
13. Щукина М.А. Психология саморазвития личности : монография / М.А. Щукина. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2015. – 348 с.
14. Frytsiuk V.A. Computer diagnostics of readiness of prospective teachers to professional self-development / Roman S. Gurevych, Valentyna A. Frytsiuk, Nataliia Ye. Dmytrenko // Information Technologies and Learning Tools, – Vol 69 №1 (2019). <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2605/1447>

References

1. Bekh, I. (2003). *Vykhovannia osobystosti: u 2 kn.* [Parenting: in 2 books]. Kyiv, Lybid Publ., Book 1, 280 p. (In Ukrainian).
2. Bielikova, Yu.A. (2013). *Naukova katehoriia "profesiinyi samorozvytok": aspekty analizu v istorychnii retrospektyvi* [Scientific category "professional self-development": aspects of analysis in historical retrospective]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Pedagogical sciences], no. 3, pp. 15-19 (In Ukrainian).

3. Viievskia, M.H. & Krasovska, L. (2011). *Formuvannia motyvatsii fakhivtsia do bezperervnoi profesiinoi osvity* [Formation of a specialist's motivation for continuing vocational education]. *Vyshcha shkola* [High school], no. 1, pp. 75-82 (In Ukrainian).
4. Kovalenko, E.A. (2005). *Tsinnisna pryroda usvidomlenoho samorozvytku osobystosti : sotsialno-filosofskyi analiz. Avtoref. dys. kand. filosof. nauk* [Valuable nature of conscious self-development of the individual: socio-philosophical analysis. Abstract of cand. philos. sci. dis.]. Kharkiv, 19 p. (In Ukrainian).
5. Kuhel, S.A. (1983). *Professionalnaia mobilnost v nauke* [Professional mobility in science]. Moskva, Nauka Publ., 372 p. (In Russian).
6. Kuzhelnyi, A.V. (2014). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formulation of readiness to professional self-development of the mayor of the discerner of technology. Abstract of cand. ped. sci. dis.]. Pereiaslav-Khmelnitskyi, DVNZ "Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Hryhoriia Skovorody" Publ., 20 p. (In Ukrainian).
7. Kuzikova, S.B. (2011). *Psykholohiia samorozvytku* [Psychology of self-growth]. Sumy, MakDen Publ., 149 p. (In Ukrainian).
8. Kuzikova, S.B. (2013). *Samorozvytok osobystosti : subiektnyi pidkhid* [Self-development of personality: subjective approach]. *Psykholohiia osobystosti* [Psychology of personality], no. 1 (4). Access mode : http://ps.pu.if.ua/2013_4/7Kuz.pdf (In Ukrainian).
9. Roshchyn, S.Yu. & Razumova, T.O. (2001). *Ekonomika truda : ekonomicheskaiia teoriia truda* [Labor Economics: The Economic Theory of Labor]. Moskva, Infa-M Publ., 400 p. (In Russian).
10. Oliinyk, I.V. & Yanchenko, O.S. (2018). *Problema psykhologo-pedahohichnoho suprovodu studentiv z chysla vnutrishno peremishchenykh osib* [The problem of psychological and pedagogical support of students from internally displaced persons]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Pedagogy and psychology], no. 2 (16), pp. 114-122 (In Ukrainian).
11. Slobodchikov, V.Y. & Isaev, E.I. (2000). *Osnovy psikhologicheskoi antropolohii. Psikholohiia rozvitiia cheloveka : razvitie subektivnoi realnosti v ontoheneze* [Basics of psychological anthropology. Psychology of human development: the development of subjective reality in ontogenesis]. Moskva, 421 p. (In Russian).
12. Frytsiuk, V.A. (2016). *Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha* [Professional self-development of the future teacher]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., 368 p. (In Ukrainian).
13. Shchukina, M.A. (2015). *Psikholohiia samorazvitiia lichnosti* [Psychology of self-development of personality]. St-Petersburg, St-Petersburgskii universitet Publ., 348 p. (In Russian).
14. Frytsiuk, V.A. & Dmytrenko, N.Ye. (2019). **Computer diagnostics of readiness of prospective teachers to professional self-development.** *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 69, no. 1. Access mode : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2605/1447>

PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONTEXT OF PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGUES TO PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Valentyna A. Frytsiuk. Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi (Ukraine). E-mail: valentina.frytsiuk@gmail.com;

Iryna G. Gerasymova. Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi (Ukraine). E-mail: valentina.frytsiuk@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-26

Key words: professional mobility, future teachers, preparation, professional self-development, readiness of future teachers for professional self-development.

The article considers professional mobility of future pedagogues and professional self-development of students. It highlights the main features of a future teacher as a subject of professional self-development. The subjective approach with respect to the problem of self-development of personality was revealed. In this case, both teacher and student discuss problems together. The teacher uses a democratic style of communication. The article states that students can form their own self-development which affects the social maturity of an individual.

«The readiness of prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability for purposeful reflexive activities, which is associated with the design and implementation of quality changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of one's own educational and professional activities.

It is proved that the use of the authors' scientific and methodological system of prospective teacher's training for continuous professional self-development helps in personal and professional growth of prospective teachers, their comprehension of necessity of purposeful continuous professional self-development; integrative and theoretical training, increasing level of obtained professionally directed knowledge; practical operating training, formation of practical skills and abilities for professional self-development; combination of individual and psychological qualities, which are important for continuous professional self-development and prospective professional activities in general; orientation at self-analysis and self-esteem of one's own professional self-development.

The article summarizes scientific views of the concept of «**professional mobility**». **Professional mobility** is considered from the sociological, psychological and pedagogical approaches. According to sociology, mobility implies a change in the position of a person in the social structure of society. Mobility implies changes in activities. Professional mobility of future teachers is considered as internal readiness for qualitative changes and as an ability for acquiring new professional knowledge. The necessity of preparation of students for professional mobility is proved. It will ensure the efficiency and competitiveness of teachers in future professional activities.

Одержано 3.01.2019.

УДК 159.0:34
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-27

Т.Л. ШЕПЕЛЕНКО,
*кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін Криворізького факультету
Дніпропетровського університету внутрішніх справ*

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми психологічної готовності до професійного самовизначення майбутніх фахівців юридичної сфери. Розглядається варіативність підходів науковців щодо трактування поняття «психологічна готовність» та робиться висновок щодо її сутності як складного особистісного утворення, багаторівневої та багатопланової системи якостей і властивостей особистості, особливого стану, що складають складну динамічну структуру, яка включає в себе взаємодетерміновані структурно-функціональні компоненти: змістовий, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, особистісний, оцінювальний. Обґрунтовується детермінаційний зв'язок специфіки компонентного змісту психологічної готовності до професійного самовизначення у контексті психологічних особливостей юридичної діяльності.

Подано характеристику змісту психологічної готовності до професійного самовизначення відповідно до визначених структурно-функціональних компонентів. Розглядається психологічна готовність до професійного самовизначення з позиції надзвичайної складності юридичної праці, що потребує: оволодіння загальнотеоретичними, спеціальними юридичними і психологічними знаннями, вміннями і навичками; професійної спрямованості пізнавальних процесів; сформованості мотиваційно-ціннісної готовності до професійного самовизначення; здатності управляти своїми діями в екстремальних ситуаціях професійної взаємодії; мобілізації внутрішніх сил для визначення тактичних і стратегічних цілей тісного взаємозв'язку і взаємообумовленості емоційної і вольової сфер особистості; сформованості особистісних і професійних якостей юриста, які відповідають об'єктивним вимогам професії. Подальші наукові пошуки розглядаються в аспекті дослідження психологічних умов поглиблення професійної спрямованості психологічної підготовки майбутніх юристів як важливого чинника їх професіоналізації на етапі навчання у виші.

Ключові слова: професійне самовизначення, психологічна готовність, компоненти структури психологічної готовності, компонентний зміст психологічної готовності.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы психологической готовности к профессиональному самоопределению будущих специалистов юридической сферы. Рассматривается вариативность подходов ученых к определению понятия «психологическая готовность» и делается вывод относительно ее сущности как сложного личностного образования, многоуровневой и многоплановой системы качеств и свойств личности и особенного состояния, которые составляют динамическую структуру, включающую в себя взаимодетерминированные структурно-функциональные компоненты: содержательный, познавательный-операционный, эмоционально-волевой, личностный, оценочный. Обосновывается детерминационная взаимосвязь и взаимообусловленность специфики компонентного содержания психологической готовности к профессиональному самоопределению в контексте психологических особенностей юридической деятельности.

Представлена характеристика содержания психологической готовности к профессиональному самоопределению в соответствии с выделенными структурно-функциональными компонентами. Дальнейшие научные поиски рассматриваются в аспекте исследования психологических условий углубления профессиональной направленности психологической подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая готовность, компоненты структуры психологической готовности, компонентное содержание психологической готовности.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах прогресивного розвитку і становлення України як європейської правової держави посилюються вимоги до професійної підготовки фахівців юридичного профілю, що суттєво залежить від обґрунтованого і свідомого професійного самовизначення, яке в психології розглядається як процес здійснення аналізу внутрішніх ресурсів особистості, здібностей майбутнього фахівця і зіставлення його результатів з вимогами професії у контексті самостійного вибору професійної діяльності. Адекватне професійне самовизначення майбутніх фахівців галузі права є також важливим чинником їх професіоналізації на етапі навчання у виші.

Тому одним із важливих питань в житті кожної людини, її професійній кар'єрі є питання про усвідомлений вибір професії і оволодіння нею. Базисною основою професійного самовизначення виступає психологічна готовність, яка як інтегрована якість, складна динамічна структура, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами, виступає визначальною передумовою усвідомленого вибору і успішного оволодіння професією та ефективності подальшої юридичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні основи проблеми професійного самовизначення молоді висвітлюється у працях Г. Балла, Є. Борисової, Є. Головахи, С. Гончаренка, О. Климова, С. Крягдже, Н. Кузьміної, Є. Кучеренко, В. Лісовського А. Маркової, Р. Немова та ін.

Аналіз літературних джерел виявив інтерес науковців до психологічних аспектів професійного самовизначення фахівців юридичної сфери в процесі дослідження інших проблем, зокрема, формування властивостей і якостей особистості юриста, професійної самосвідомості та Я-концепції майбутніх юристів (Р. Каламаж, Т. Кушнірова та ін.), професійних ціннісних орієнтацій (О. Мурзіна); розвитку психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (Ю. Бойко, С. Гіренко, В.Лазарева та ін.); психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів (О. Котикова).

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Незважаючи на певну кількість досліджень проблема психологічної готовності майбутніх фахівців юридичного профілю до професійного самовизначення потребує подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до професійного самовизначення, обґрунтуванні особливостей компонентного змісту психологічної готовності у контексті специфіки юридичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання означеної проблеми потребує з'ясування сутності поняття «професійне самовизначення». У науковій літературі не існує єдиного визначення цієї дефініції. Так, С. Гончаренко зазначає, що «професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, який полягає в усвідомленні особистості себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [4, с. 376]. Р. Немов професійне самовизначення означає як «свідомий вибір людиною професії для себе» [8, с. 200]. Як багатомірний, багатоступеневий процес співвідношення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності, розглядає професійне самовизначення А. Маркова [5, с. 200].

Узагальнюючи думки науковців, можна стверджувати, що професійне самовизначення як комплексне психологічне явище являє собою процес здійснення майбутнім фахівцем аналізу внутрішніх ресурсів і зіставлення його результатів з вимогами професії. Як складний, тривалий і багатоплановий процес вибір професії найбільш інтенсивно здійснюється у юнацькому віці. Оскільки у ситуації вибору опиняється безпосередньо професія, що відпо-

відає особистісному потенціалу згідно з життєвими планами й очікуваннями особистості, вибір професії, потребує, з одного боку, ознайомлення зі змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами їх здобуття, вимогами професій до особистості, а, з іншого, – виявлення власних інтересів, схильностей і здібностей, мотивів вибору професії, особистісно значущих якостей, важливих для майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати, що вибір професії визначається сукупністю об'єктивних і суб'єктивних чинників. При цьому, як свідчить практика, суб'єктивні чинники прийняття рішення на цьому етапі не завжди є домінуючими. Процес професійного самовизначення відбувається переважно під закономірним, але не завжди усвідомленим особистістю впливом зовнішнього соціально значущого оточення, що формує стереотипне уявлення молоді про професію юриста. Відсутність належних знань про зміст юридичної діяльності, вимоги, які вона ставить до людини і її психічних властивостей, у міру ознайомлення з ними в процесі професійної підготовки часто обертається розчаруванням у здійсненому виборі. Тому у контексті означеної проблеми прийняття рішення щодо визначення професійного майбутнього і певних засобів для його здійснення випускник повинен мати певний рівень сформованості психологічної готовності.

Теоретичний аналіз дає змогу констатувати, що поняття «психологічна готовність» має широкий спектр визначень і трактується, зокрема як комплекс здібностей (С. Рубінштейн) [10]; складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність (В. Моляко) [7]; особливий стан, що має складну динамічну структуру і є виявленням сукупності взаємопов'язаних мотиваційних і стійких вольових характеристик особистості (Д. Узнадзе) [12], цілісне, складне, особистісне утворення, що охоплює професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання й уміння (Г. Троцко) [11].

Ми поділяємо точку зору О. Пінської, яка розглядає психологічну готовність «у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних станів, мотивів, пізнавальних процесів, здібностей, комплексу індивідуально-психологічних якостей особистості, системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, емоційних і вольових процесів студентів, що забезпечує успішність реалізації професійних функцій у майбутній професійній діяльності» [9, с. 262].

На основі теоретичного аналізу означеної дефініції у її структурі виділяється система таких взаємодетермінованих структурно-функціональних компонентів: змістовий, пізнавально-операційний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, особистісний, оцінювальний. Зазначимо, що своєрідність компонентного змісту психологічних аспектів структури професійного самовизначення детермінується особливостями юридичної діяльності.

Вимоги до фахової підготовки юристів, які повинні мати широкий кругозір у галузі спеціальних знань, володіти практичними професійними навичками, вміннями працювати з людьми, передбачає змістову орієнтацію в узагальнених теоретичних знаннях сутності і психологічних особливостей праці юриста. Тому психологічна готовність до професійного самовизначення значною мірою обумовлюється освоєнням предметного змісту і особливостей юридичної діяльності.

У цьому зв'язку В. Бедь зазначає: «Безпосередня практична діяльність юриста включає в себе різноманітні інтелектуально-пізнавальні, оціночні, комунікативні дії, які полягають у вивченні людей і виникаючих ситуацій (цивільні спори, конфлікти, злочини та ін.), в прийнятті рішень і розробці плану їх реалізації, в координації дій з іншими спеціалістами, що відрізняє роботу суб'єктів юридичної діяльності наявністю значних інтелектуальних навантажень, пов'язаних зі складністю завдань, що вирішуються, врахуванням великої кількості різноманітних (часом суперечливих) факторів» [2, с. 99]. Отже, надзвичайна складність юридичної праці потребує оволодіння загальнотеоретичними, спеціальними юридичними і психологічними знаннями, вміннями і навичками.

Виходячи з вищевикладеного, психологічну готовність до професійного самовизначення необхідно розглядати і з позиції професійної спрямованості пізнавальних процесів (сприймання, мислення, уява, пам'ять, увага), що потребує їх відповідності об'єктивним вимогам професії юриста.

Серед властивостей сприймання особливо важливими є самостійність, об'єктивність, неупередженість, вміння за зовнішніми засобам виразності визначити стан особи (щирість поведінки або наносну емоційність), здатність сприймати незвичність і унікальність об'єктів. У мислительних процесах підкреслюються вміння: у звичайному бачити незвичайне, невідоме; порівнювати, узагальнювати, класифікувати дані, виділяти головне і найбільш істотне в юридичних ситуаціях, явищах, фактах; розпізнати, моделювати їх, прогнозувати можливі наслідки. Неможливо переоцінити в діяльності юриста і такі якості мислення, як аналітичність, критичність, логічність, діалогічність, гнучкість, оригінальність.

З мисленням пов'язана уява, яка проявляється у баченні можливих трансформацій об'єкта, умінні створювати образ на основі окремих деталей, моделюванні процесів. Уява має поєднувати в собі репродуктивні та творчі функції, а також функції антиципації, що так важливо в діяльності юриста.

Точне і повне знання законодавства і процесуальних норм юридичної діяльності визначають особливості мнемічних процесів, серед яких важлива роль належить процесам запам'ятовування, збереження і відтворення великого обсягу інформації, оперативності в її переробці, добору цінної інформації і її передаванню в довгострокову пам'ять. Особливістю уваги юриста є її можливість до переключення, розподільності, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона має характеризуватися достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією.

Підґрунтям, що визначає вектор процесу професійного самовизначення особистості і виступає своєрідною мірою його продуктивності, є професійно-ціннісні орієнтації особистості та мотиви вибору професійних уподобань відповідно до прийнятих у суспільстві норм і правил, продиктованих часом. Тому усвідомлене професійне самовизначення виражається у трансформації соціально значущих професійних цінностей у особистісну цінність [3, с. 8]. А оскільки вибір професії – це не лише вибір конкретної сфери професійної діяльності, але часто і вибір способу життя, то особистісно-професійне самовизначення абітурієнтів залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у майбутній професійній діяльності, від того, на якому місці ієрархії цінностей перебуває цінність самої професії.

Однак саме по собі ціннісне ставлення до майбутньої професії свідчить лише про напрям активності особистості і нічого не говорить про причини такого ставлення. Цінність, що займає найвище положення в системі ціннісних орієнтацій та має для індивіда найбільшу значущість, стає провідною спрямованістю особистості [1, с. 65]. Окремим видом спрямованості виступає професійна спрямованість, яка в психологічних дослідженнях визначається через мотивацію і характеризується ієрархічністю структури домінуючих мотивів, що спонукають особистість до їх втілення у професійній діяльності [7]. Рівень сформованості професійної мотивації служить мотиватором професійного самовизначення особистості і визначає характер діяльності майбутнього юриста. Тому продуктивне професійне самовизначення можливе лише за умови створення належної мотиваційно-ціннісної основи як сукупності внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, що орієнтована на досягнення особистісних і суспільних цілей.

Праця юриста, яка пов'язана з виконанням великої кількості різноманітних і складних завдань, вирізняється наявністю значних інтелектуальних навантажень і характеризується високою емоційністю. С. Рубінштейн зазначає: «Самі емоції людини являють собою єдність емоційного і інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай створюють єдність інтелектуального та емоційного» [10, с. 552]. Тому емоційна забарвленість діяльності робить її особистісно значущою і позитивно впливає на творчий характер пізнавальних процесів студентів, упевненість у своїх силах.

Успішне розв'язання юридичної справи (надання людям допомоги, запобігання правопорушенням і злочинам тощо) викликає у юриста позитивні емоції (радість, задоволення, переживання незвичності прийнятого правильного рішення тощо), які, сигналізуючи особистості про значущість професії для неї, активізують процес професійного становлення.

Слід зазначити: при виборі професії юриста необхідно брати до уваги, що юридична діяльність часто пов'язана з виконанням службових обов'язків в екстремальних, стре-

согених умовах, що нерідко призводить до нервово-психічного перевантаження і викликає у юриста стійкі стани психічної напруженості, емоційної нестійкості, що може проявитися у зниженні працездатності, загальному почутті втоми, емоційному виснаженні. Тому зниження емоційної напруженості потребує від юриста значних вольових зусиль, що передбачає наявність сформованих вольових якостей (цілеспрямованість, сміливість, рішучість, самовладання, витримка, терпіння, наполегливість, психологічна стійкість, самостійність, здатність управляти своїми діями в екстремальних ситуаціях професійної взаємодії тощо), які забезпечують стан мобілізації внутрішніх сил та забезпечують психологічну готовність до діяльності. Воля забезпечує перехід від переживання людини (емоційні процеси) до практичної діяльності. [2, с. 73].

Кожен з означених компонентів психологічної готовності, що детермінує професійне самовизначення, необхідно розглядати на рівні відповідності особистісних і професійних якостей юриста об'єктивним вимогам професії. Систематизація різних підходів науковців до визначення якостей, які дозволяють фахівцю отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності, дозволяє стверджувати, що серед домінуючих для сучасного студента юридичного вишу особливо значення набувають такі особистісні (гнучкість, професійна мобільність, відповідальність, адаптивність, комунікативність, самостійність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, критичне мислення, вміння «презентувати себе», розвинута інтуїція, стресостійкість, рефлексивність, спостережливість, готовність до ризику, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та ін.) та професійні (професійна компетентність, володіння методами розв'язання різноманітних професійних завдань, здатність справлятися з різними професійними проблемами, творчі та інтелектуальні здібності, інноваційність, креативність, проективність, працездатність, здатність до прогнозування) якості.

Слід також наголосити, що в процесі діяльності юрист постійно повинен визначати свої позицію, ставлення до подій, фактів, що виражається у оціночних судженнях і відображається у відповідних (позитивних чи негативних) емоційних реакціях. При цьому специфічність оціночного судження залежить, з одного боку, від об'єктивної ситуації, об'єктивного стану справ, а з іншого, – від потреб, інтересів, намірів самого юриста. У цих умовах усунення суб'єктивності в оцінках потребує зіставлення фактичних даних з правовими нормами, вимогами, які виступають у цьому випадку оціночними критеріями. У зв'язку з цим серед компонентів психологічної готовності до професійного самовизначення неабияку роль відіграє самооцінка суб'єктом ступеня відповідності самого себе щодо обраної професії. Здійснюється самооцінка на основі порівняння професійних вимог з індивідуально-психологічними особливостями особистості, які необхідні для оволодіння конкретною професією. Детермінуючи поведінку і діяльність особистості, самооцінка дозволяє критично ставитися до себе, виробити вміння обирати реальну мету, змінювати уявлення про власне «Я-професійне».

Отже, взаємозв'язок і взаємообумовленість компонентів психологічної готовності виступає базисною детермінантою ефективного професійного самовизначення майбутніх фахівців юридичного профілю.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Вищевикладене свідчить, що у сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається в психології не лише як конкретний вибір професії, вибір напрямку і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей, а й як неперервний процес пошуку сенсу в професійній діяльності, що вибирається, освоюється та виконується. Детермінується успішне професійне самовизначення достатньою сформованістю, тісним взаємозв'язком та взаємозумовленістю всіх компонентів психологічної готовності, що виступає визначальною передумовою адекватного особливостям особистості вибору професії, забезпечує успішне оволодіння юридичною діяльністю та обумовлює ефективність подальшого професійного становлення фахівців юридичного профілю. Подальші наукові пошуки розглядаються в аспекті дослідження психологічних умов поглиблення професійної спрямованості психологічної підготовки майбутніх юристів.

Список використаної літератури

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – Т. 5. – С.63–70.
2. Бедь В.В. Юридична психологія: навч. посіб. / В.В. Бедь. – К.: Каравела, 2003. – 376 с.
3. Борисова Е.Н. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. / Е.Н. Борисова. – Москва, 1995. С. 8.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 376.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – С.38–41.
7. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: Знання, 1989. – 256 с.
8. Немов Р.С. Психология. Словарь-справочник. Ч.2 / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 352 с.
9. Пінська О.Л. Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності / О.Л. Пінська // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. –2018. – № 2 (16). – С.260–265.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – С.415.
11. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Г.В. Троцько. – К., 1997. – 54 с.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

References

1. Alekseeva, V.H. (1984). *Tsennosti orientatsii kak faktor zhiznedeiatelnosti i razvitiia lichnosti* [Value orientations as a factor of vital activity and personality development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Journal of Psychology], no. 5, pp. 63-70 (In Russian).
2. Bed, V.V. (2003). *Yurydychna psykhologhiia* [Legal psychology]. Kyiv, Karavela Publ., 376 p. (In Ukrainian).
3. Borisova, E.N. (1995). *Professionalnoe samoopredelenie. Lichnostnyi aspect. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Professional self-determination. Personality aspect. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Moskva, 8 p. (In Russian).
4. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).
5. Markova, A.K. (1996). *Psykhologhiia professionalizma* [The psychology of professionalism]. Moskva, Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond "Znanie" Publ., 308 p. (In Russian).
6. Mitina, L.M. (1998). *Psykhologhiia professionalnoho razvitiia* [Psychology of professional development]. Moskva, Flinta Publ., pp. 38-41 (In Russian).
7. Moliako, V.O. (1989). *Psykhologichna hotovnist do tvorchoi pratsi* [Psychological readiness for creative work]. Kyiv, Znannia Publ., 256 p. (In Ukrainian).
8. Nemov, R.S. (2003). *Psikhologhiia. Slovar-spravochnik* [Psychology. Dictionary reference]. Moskva, VLADOS-PRESS Publ., part 2, 352 p. (In Russian).
9. Pinska, O.L. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia do tvorchoi pedahohichnoi diialnosti* [Formation of readiness of the future teacher for creative pedagogical activity]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhologhiia. Pedahohichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2, pp. 260-265 (In Ukrainian).
10. Rubinshtein, S.L. (1976). *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. Moskva, Prosveshchenie Publ., 415 p. (In Russian).
11. Trotsko, H.V. (1997). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and

methodological bases of students' preparation for educational activity in higher pedagogical educational establishments]. Kyiv, 54 p. (In Ukrainian).

12. Uznadze, D.N. (1966). *Psikholohicheskie issledovaniia* [Psychological research]. Moskva, Nauka Publ., 452 p. (In Russian).

PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE LEGAL SPECIALISTS TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Tetiana L. Shepelenko, PhD in Pedagogy, Professor at the Department of Social and Humanities at Kryvyi Rih Faculty of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Kryvyi Rih (Ukraine). E-mail: shepelenko_t_l@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-27

Key words: professional self-determination, psychological readiness, components of the structure of psychological readiness, component content of psychological readiness.

The improvement of the quality of the professional training of future lawyers essentially depends on a well-founded and conscious professional self-determination, which in psychology is considered as a process of analyzing the internal resources of the individual, the skills of a future specialist and comparing its results with the requirements of the profession in the context of an independent choice of professional activity.

The basic determinant of professional self-determination is psychological readiness as a complex dynamic structure, a set of intellectual, emotional, motivational and volitional aspects of the human psyche in their interrelation with external conditions. Psychological readiness as an integrated psychological education is a complex system of mutually determined structural and functional components, the main among which are: content, cognitive-operational, emotional-volitional, personal, appraisal ones.

Psychological readiness for professional self-determination is caused to a significant measure by the development of substantive content and features of legal activities of future lawyers, which involves mastering general theoretical, special legal and psychological knowledge, skills and abilities. Psychological readiness for professional self-determination is connected with the professional orientation of cognitive processes, which requires their formation in accordance with the objective requirements of the legal profession. The basis of professional self-determination is motivation-value readiness, which determines the effectiveness of professional self-determination of future lawyers.

Legal activity is often associated with the performance of official duties in extreme, stressful conditions, it often leads to neuropsychic overload, which can cause steady states of emotional tension in an employee. Psychological readiness to reduce emotional tension requires the formation of lawyer's emotional and volition spheres, ensuring the state of mobilization of internal forces and readiness for action. Psychological readiness is determined by the self-esteem that allows to be critical of oneself, to change the idea of "I am professional". Psychological readiness must also be considered at the level of compliance of the personal and professional qualities of a lawyer with the objective requirements of the profession.

Sufficient formation of all components of psychological readiness for professional self-determination, their close interconnection and intersectionality provides the adequate choice of a profession appropriate to the personality characteristics, and serves as a determining prerequisite for successful occupation and the means of effective further legal activity.

Одержано 15.12.2018.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.147:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-28

В.Г. ШАМОНЯ,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*

І.О. БЕСЕДІН,

*магістрант кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*

М.М. ОСТРОГА,

*магістрант кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА НА ПЛАТФОРМІ UDEMY: АНАЛІЗ КУРСІВ З ВИВЧЕННЯ 3D-ГРАФІКИ

З огляду на інтенсивного розвитку візуального змісту використання комп'ютерної графіки рядовими громадянами стає все більш популярним, який можливий в контексті неофіційного освіти, використовуючи відкриті освітні ресурси. Мета дослідження: кількісний аналіз відкритих освітніх ресурсів в області комп'ютера 3D графіка на платформі Udemu. Мета дослідження полягає в тому, щоб: 1) описати головні тематичні частини платформи Udemu; 2) кількісним аналізом курсів в 3D графіку з точки зору складності, тривалості, викладання мов, в областях розвитку 3D графіки. Методи дослідження: термінологічний аналіз для інтерпретації ключових визначень дослідження; узагальнення наукових джерел для визначення пріоритетних напрямків розвитку 3D графіки і курсів про її дослідженні; кількісний аналіз курсів для їх класифікації в напрямках. Результати дослідження. Платформа Udemu не тільки пропонує своє власне зміст освіти (приблизно 200 тисяч курсів), але також і пропонує вчителям здатність створити онлайн-курси автора з великого списку тематичних розділів: розробка мобільних додатків, бізнесу, інформаційних технологій і програмного забезпечення, офісного програмного забезпечення, особистого зростання, дизайну, маркетингу, способу життя, фотографії, здоров'я і придатності, музики, викладаючи і академічних дисциплін. Розділ «Design» пропонує 1853 курсу для вивчення 3D графіки: новачкам пропонують приблизно 60% курсів; більшість курсів розроблено протягом 1-6 годин дослідження; приблизно 10% курсів пропонуються з отриманням свідоцтва на вільній основі; переважній більшості курсів (57%) пропонують на англійській мові; найпопулярнішою 3D графічної програмою є Блендер; приблизно 12% курсів передбачають тест на придбане знання і навички.

Ключові слова: неформальна освіта; відкриті освітні ресурси; 3D-графіку; Udemu.

Несмотря на интенсивное развитие визуального контента все более востребованным становится владение компьютерной графикой обычными гражданами, возможно, в условиях неформального образования с использованием открытых образовательных ресурсов. Цель исследования: количественный анализ открытых образовательных ресурсов в области компьютерной 3D-графики на платформе Udemu. Методы исследования: терминологический анализ для толкования ключевых дефиниций исследования; обобщение научных источников для определения приоритетных направлений развития 3D-графики и курсов по ее изучению; количественный анализ курсов для их классификации по направлениям. Результаты исследования. Платформа Udemu предлагает около 200 тыс. курсов из двенадцати тематических рубрик. В рубрике «Дизайн» предлагается 1853 курса по изуче-

нию 3D-графіки: для починаючих пропонується около 60% курсів; більшість курсів розраховано на 1-6 годин навчання; около 10% курсів пропонується з отриманням сертифіката на безкоштовній основі; переважна кількість курсів (57%) пропонується на англійській мові; найбільш популярною програмою для вивчення 3D-графіки є Blender; около 12% курсів передбачають тестову перевірку отриманих знань і умінь.

Ключові слова: неформальна освіта; відкриті освітні ресурси; 3D-графіка; Udemu.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні вимоги суспільства фахівців обумовлюють необхідність посилення підготовки у галузі комп'ютерної графіки, яка наразі є однією з найбільш потужних комп'ютерних технологій, що постійно розвиваються. Займаючи провідні позиції, вона знаходить застосування не тільки у віртуальному просторі, але й у різних сферах людської діяльності: освіті, інженерній галузі, архітектурі, медицині тощо. Застосування комп'ютерної графіки, зокрема 3D-графіки, не тільки дозволяє збільшити швидкість передавання інформації і підвищити рівень її розуміння, але і сприяє розвитку образного мислення, а вивчення і подальше використання комп'ютерної графіки формує здатність не лише швидко сприймати візуалізовані об'єкти, а й створювати якісні авторські матеріали [0]. Науковці С. Романюк та С. Павлов [0] зазначають, що використання спроектованих графічних 3D-моделей у багатьох медичних випадках допомагає спланувати операцію, визначити послідовність дій, змодельовати остаточний як клінічний, так і функціональний результат.

Зважаючи на інтенсивний розвиток візуального контенту усе більш затребуваним стає опанування комп'ютерної графіки пересічними громадянами, що можливе в умовах неформальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасну освіту розрізняють у ракурсі надання освітніх послуг: якщо освіту одержують в освітніх установах з одержанням диплому певного зразка, то таку освіту називають формальною; якщо ж достатньо прослухати певний набір курсів (один чи кілька) для опанування окремого напрямку без потреби одержати офіційний документ про освіту, то таку освіту називають неформальною. До останньої часто звертаються через потребу розширити власні знання/уміння у окремій, часто вузькій, галузі і при цьому часто використовують відкриті освітні ресурси [0].

Термін «відкриті освітні ресурси» було вперше введено на конференції ЮНЕСКО «Вплив відкритих освітніх курсів на вищу освіту в країнах, що розвиваються» (2002 р.) після того, як Масачусетський технологічний інститут (MIT) відкрив у 2001 р. доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (Open Course Ware) на порталі <http://ocw.mit.edu/>.

ВОР – це освітні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі або забезпечені ліцензією, що дозволяє їх вільне використання [0]. Подібне тлумачення дається у [0]: ВОР – ресурси, призначені для використання при викладанні, навчанні, а також наукових дослідженнях, подані на будь-яких носіях; вони перебувають у загальному доступі і випускаються під відкритою ліцензією, яка дозволяє доступ, використання, перетворення, багаторазове використання і поширення без обмежень або з мінімальними обмеженнями; у праці [0]: ВОР – особливий освітній контент, що дозволяє користувачам мережі Інтернет ознайомитися з навчальними курсами, а також іншими навчальними матеріалами провідних університетів і викладачів або окремими елементами цих курсів. Там же зазначено про поширення таких відкритих платформ: Coursera, Edx, Intuit, MIT OpenCourseWare, Udacity, Лекторіум, Універсариум, LinguaLeo, Futurelearn, Udemu, open2study, OpenupEd, Prometheus та ін.

Велика кількість міжнародних організацій не тільки ініціюють і підтримують розробку ВОР, а й самі є їх активними розробниками. Так, інститут ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті вже майже 10 років веде роботу над проектом «Відкриті освітні ресурси в неангломовних країнах», спрямований на популяцію ВОР і розвиток навичок їх створення, спільне використання та поширення в державах-членах ЮНЕСКО, зокрема, країнах СНД та інших неангломовних країнах [0].

На відміну від сайтів з окремими відеолекціями, BOP пропонують завершені навчальні курси, що дозволяють оволодіти певною галуззю знань. При цьому метою навчання виступає не отримання диплома, а оволодіння конкретними знаннями, яких людині бракує для кар'єрного чи професійного зростання.

Автор Г. Ржевський зазначає важливість впливу інтернет-середовища на сучасну студентську молодь [0].

Таким чином, на сьогодні подано **результати наукових розвідок щодо сутності і особливостей використання BOP у різних країнах** [0], вивчення окремих курсів на відкритих платформах [0], шляхи використання BOP для організації самостійної роботи [0] та ін. [0]. Водночас науковців та викладачів часто цікавлять питання не стільки поняттєвого апарату та технологій навчання, скільки які саме платформи варто розглядати для запровадження вивчення BOP окремої галузі знань, що потребує їх змістової характеристики та кількісного аналізу вмісту.

У контексті опанування комп'ютерної графіки ми зосередили увагу на платформі Udemu, оскільки вона наповнена різноманітними крісами, причому у великій кількості. У контексті галузі комп'ютерної графіки, вивчення якої є предметом нашого дослідження, цей ресурс представлений великою кількістю BOP та їх тематичними напрямками, аналіз яких відсутній в українській фаховій літературі.

Метою статті є кількісний аналіз BOP у галузі комп'ютерної 3D-графіки на платформі Udemu.

Завданням дослідження є: 1) характеристика основних тематичних рубрик платформи Udemu; 2) кількісний аналіз курсів з 3D-графіки за рівнем складності, тривалістю, за мовою викладання, за напрямками розвитку 3D-графіки.

Методи дослідження. Для одержання результатів використано: термінологічний аналіз для тлумачення ключових дефініцій дослідження; узагальнення наукових джерел для визначення пріоритетних напрямів розвитку 3D-графіки та курсів з її вивчення; кількісний аналіз курсів для їх класифікації за напрямками.

Виклад основного матеріалу. Ресурс Udemu було запущено Е. Балі, О. Кагларом і Г. Біяні на початку 2010 р. [0]. З лютого 2019 р. виконавчим директором Udemu призначено Г. Коккарі. Станом на 2018 р. на ресурсі зареєстровано більше 100 000 курсів [0].

Нижче опишемо виконання зазначених завдань.

Завдання 1. Характеристика основних тематичних рубрик платформи Udemu.

Курси пропонуються за різними напрямками: бізнес і підприємництво, мистецтво, охорона здоров'я, фітнес, іноземні мови, музика і технології тощо. Передбачено створення власних порталів для корпоративного навчання [0].

За статистичними даними Udemu (рис. 1), на платформі розміщено близько 190 млн курсів (це 22 млн хвилин відео) більш ніж 50 мовами світу, зареєстровано 30 млн студентів та 42 тис. викладачів.

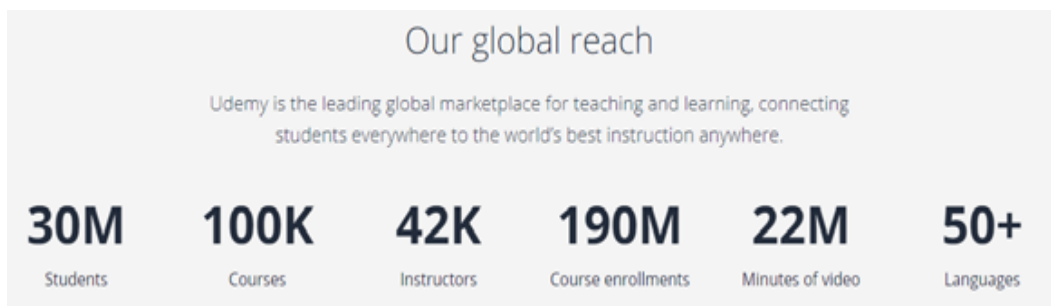


Рис. 1. Статистика BOP Udemu

Станом на кінець 2018 р. на платформі Udemu виділено 12 тематичних рубрик (табл. 1).

Таблиця 1

Тематичні рубрики та їх кількість на ресурсі Udemu

Тематична рубрика	Деталізація	К-ть курсів
Розроблення	Веб-розроблення, Мобільні додатки, Мови програмування, Розроблення ігор, Бази даних, Тестування програмного забезпечення, Розроблення програмного забезпечення, Інструменти розроблення, Електронна комерція	1821
Бізнес	Фінанси, Підприємництво, Навички спілкування, Менеджмент, Продажі, Стратегічне планування, Управління виробництвом, Управління проектами, Виробниче право, Аналіз даних, Домашній бізнес, Управління персоналом, Промисловість, Медіа, Нерухомість	10047
Інформаційні технології та програмні засоби	ІТ-сертифікація, Мережі та безпечність, Апаратне забезпечення, Операційні системи	10884
Офісні програмні засоби	Microsoft, Apple, Google, SAP, Oracle	3308
Особистісне зростання	Особистісні зміни, Продуктивність, Лідерство, Особисті фінанси, Кар'єрне зростання, Виховання та відносини, Щастя, Релігія та духовність, Створення особистого бренду, Креативність, Вплив, Самооцінка, Керування стресовими ситуаціями, Навички запам'ятовування та навчання, Мотивація	10912
Дизайн	Веб-дизайн, Графічний дизайн, Інструменти дизайну, Взаємодія з користувачами, Дизайн ігор, Дизайнерське мислення, 3D і анімація, Мода, Архітектурне проектування, Дизайн інтер'єрів	7295
Маркетинг	Цифровий маркетинг, Пошукова оптимізація, Маркетинг у соціальних мережах, Брендінг, Основи маркетингу, Аналітика і автоматизація, Зв'язок з громадськістю, Реклама, Відеомаркетинг і мобільний маркетинг, Контент-маркетинг, Партнерський маркетинг, Товарний маркетинг	6057
Стиль життя	Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, Їжа та напої, Догляд за собою і косметика, Подорожі, Ігри, Облаштування будинку, Утримання і дресування домашніх тварин	3174
Фотографія	Цифрова фотографія, Основи фотографії, Портрети, Інструменти та устаткування, Комерційна фотографія, Відеомонтаж	1842
Здоров'я та фітнес	Фітнес, Загальні аспекти здоров'я, Спорт, Харчування, Йога, Психічне здоров'я, Дієта, Самооборона, Безпека і перша допомога, Танці, Медитація	4464
Музика	Інструменти, Виробництво, Основи музики, Вокал, Розвиток навичок, Музикальні програмні засоби	2867
Викладання і академічні дисципліни	Інжиніринг, Гуманітарні науки, Математика, Природничі науки, Онлайн-навчання, Загальні науки, Мови, Навчання викладачів, Підготовка до екзаменів, Інші навчальні і академічні дисципліни	8801

Завдання 2. Кількісний аналіз курсів з 3D-графіки за рівнем складності, тривалістю, мовою викладання, напрямками розвитку 3D-графіки.

Для вивчення 3D графіки на Udemu пропонується 1853 курси, які орієнтовані в основному на вивчення програмних засобів для роботи з 3D-зображеннями, моделювання такої графіки та створення тривимірної анімації.

Кількісний аналіз курсів з теми «3D-графіка» розділу «Дизайн» подано на рис. 2–6.



Рис. 2. Кількісний аналіз за рівнем складності курсів

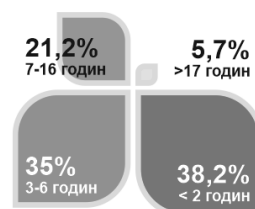


Рис. 3. Кількісний аналіз за тривалістю курсів



Рис. 4. Кількість платних та безкоштовних курсів



Рис. 5. Кількісний аналіз курсів за мовою викладання

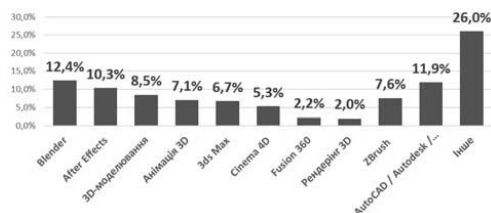


Рис. 6. Кількісний аналіз курсів за темами 3D графіки

Варто зазначити, що із загальної кількості курсів напряму «3D графіка» у 1132 курсах передбачено субтитри англійською мовою.

Аналіз проходження таких курсів виявив, що: здебільшого вони орієнтовані на сприйняття теоретичного матеріалу і здобуття практичних навичок роботи з 3D-графікою; у 215 курсах передбачено виконання тестових завдань для перевірки отриманих знань.

За результатами успішного проходження будь-якого курсу на Udemy автоматично формується відповідний сертифікат (рис. 7).



Рис. 7. Сертифікат про успішне проходження курсу «Introduction to Blender For Beginners» на платформі Udemy

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**.

1. Наразі актуальним є одержання неформальної освіти через використання відкритих освітніх ресурсів. Платформа Udemy не лише пропонує власний освітній контент (майже 200 тис. курсів), а й пропонує викладачам створювати авторські онлайн-курси з великого переліку тематичних рубрик: розроблення мобільних додатків, бізнес, інформаційні технології та програмні засоби, офісні програмні засоби, особистісне зростання, дизайн, маркетинг, стиль життя, фотографія, здоров'я та фітнес, музика, викладання і академічні дисципліни.

2. У рубриці «Дизайн» пропонується 1853 курси з вивчення 3D-графіки. Їх кількісний аналіз дає підстави стверджувати таке:

- для початківців пропонується близько 60% курсів;
- більшість курсів розраховано на 1–6 годин навчання;
- майже 10% курсів пропонується з одержанням сертифіката на безоплатній основі;
- переважна кількість курсів (57%) пропонується англійською мовою;
- найбільш популярною програмою для вивчення 3d-графіки є blender;
- майже 12% курсів передбачають тестову перевірку здобутих знань та умінь.

Перспективним бачимо дослідження технологій проходження таких курсів та використання для організації самостійної роботи в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities: Report to The William and Flora Hewlett Foundation, 2007. URL: www.hewlett.org (last accessed: 11.04.2019).

2. Avshenyuk N., Berezan V., Bidyuk N., Leshchenko M. Foreign Experience And Ukrainian Realities Of Mass Open Online Courses Use In International Education Area. Інформаційні технології і засоби навчання, 2018. 68(6). С. 262-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2407>

3. Eren Bali: CEO & Co-founder, Udemy. URL: <https://www.udemy.com/user/erenbali/> (last accessed: 11.04.2019).

4. Udemy – Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Udemy> (last accessed: 11.04.2019).

5. Udemy for Business – The destination for workplace learning. URL: <https://business.udemy.com/> (last accessed: 11.04.2019).

6. Величко В.Є., Федоренко О.Г. Застосування ІКТ у неформальному навчанні майбутніх учителів математики / В.Є. Величко, О.Г. Федоренко // Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 3(13). – С. 35–38.

7. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Б. Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

8. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (OOP) в сфере высшего образования. Commonwealth of Learning (Содружество обучения). – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2013. – 22 с.

9. Ржевський Г.М. Вплив інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді в сучасних умовах. / Г.М. Іжевський // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2018. – № 1 (15). – С. 48–55.

10. Романюк С.О. Використання тривимірної графіки в медицині [Електронний ресурс] / С.О. Романюк, С.В. Павлов // Молодь в технічних науках: дослідження, проблеми, перспективи (МТН-2015): міжнародна науково-практична Інтернет-конференція (Вінниця, 16–17 квітня 2015 р.). – Режим доступу: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11697/використання%20тривимірної%20графіки%20в%20медицині.pdf> (дата звернення 11.04.2019).

11. Семеніхіна О.В. Використання відкритих освітніх ресурсів для організації самостійної роботи в умовах формальної освіти України / О.В. Семеніхіна, А.О. Юрченко, О.М. Удовиченко, В.Г. Шамоля // International scientific and practical conference «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage»: Conference proceedings (December 21–22, 2018). – Baia Mare: Baltija Publishing. – P. 89–92.

12. Чемерис Г.Ю. Аналіз засобів тривимірної графіки для навчання майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук / Г.Ю. Чемерис // Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. пр. – 2017. – №1(9). – С. 283–287.

References

1. Atkins, D.E., Brown, J.S. & Hammond, A.L. (2007). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities: Report to The William and Flora Hewlett Foundation. URL: www.hewlett.org (last accessed: 11.04.2019).
2. Avshenyuk, N., Berezan, V., Bidyuk, N., Leshchenko, M. (2018). Foreign Experience And Ukrainian Realities Of Mass Open Online Courses Use In International Education Area. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], no. 68 (6), pp. 262-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2407>
3. Eren Bali: CEO & Co-founder, Udemy. URL: <https://www.udemy.com/user/erenbali/> (last accessed: 11.04.2019).
4. Udemy – Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Udemy> (last accessed: 11.04.2019).
5. Udemy for Business – The destination for workplace learning. URL: <https://business.udemy.com/> (last accessed: 11.04.2019).
6. Velychko, V.Ye. & Fedorenko, O.H. (2017). *Zastosuvannia IKT u neformalnomu navchanni maibutnikh uchyteliv matematyky* [Application Of The ICT In Non-Formal Education Of Future Mathematics Teachers]. *Fyzyko-matematychna osvita* [Physical-mathematical education], no. 3 (13), pp 35-38 (In Ukrainian).
7. In B. Dendev (Ed.). (2013). *Informatsionnye i kommunikatsionnye tehnologii v obrazovanii* [Information and communication technologies in education]. Moskva, IITO YuNESKO, 320 p. (In Russian).
8. *Rekomendatsii po rabote s otkrytymi obrazovatelnyimi resursami (OOR) v sfere vyshcheho obrazovaniia* [Recommendations for working with open educational resources (OER) in the field of higher education]. (2013). Commonwealth of Learning. Moskva, Institut YuNESKO po informatsionnym tekhnolohiiam v obrazovanii Publ., 22 p. (In Russian).
9. Rzhnevskiy, H.M. (2018). *Vplyv internet-seredovishcha na navchalnu diialnist studentskoi molodi v suchasnykh umovakh* [The impact of the internet environment on the academic activities of student youth]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (15), pp. 48-55 (In Ukrainian).
10. Romaniuk, S.O. & Pavlov, S.V. (2015). *Vykorystannia tryvymirnoi hrafiky v medytsyni* [The use of three-dimensional graphics in medicine]. *Molod v tekhnichnykh naukakh: doslidzhennia, problem, perspektyvy* [Molod v tekhnichnykh naukakh: doslidzhennia, problemy, perspektyvy]. Access mode: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11697/vykorystannia%20tryvymirnoi%20hrafiky%20v%20medytsyni.pdf> (last accessed: 11.04.2019) (In Ukrainian).
11. Semenikhina, O.V., Yurchenko, A.O., Udovychenko, O.M. & Shamonina, V.H. (2018). *Vykorystannia vidkrytykh osvitnikh resursiv dlia orhanizatsii samostiinoi roboty v umovakh formalnoi osvity Ukrainy* [Use of open educational resources for organization of independent work in the conditions of formal education of Ukraine]. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage*. Baia Mare, Baltija Publishing Publ., pp. 89-92 (In Ukrainian).
12. Chemerys, H.Yu. (2017). *Analiz zasobiv tryvymirnoi hrafiky dlia navchannia maibutnikh bakalavriv z kompiuternykh nauk* [An analysis of three-dimensional graphics for future bachelor's studies in computer science]. *Informatsiini tekhnologii v osviti ta nautsi* [Information technology in education and science], no. 1 (9), pp. 283-287 (In Ukrainian).

UDEMY PLATFORM NON-FORMAL EDUCATION: ANALYSIS OF 3D-GRAPHICS COURSES

Volodymyr Hr. Shamonina, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate professor of the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after Makarenko, Sumy (Ukraine). E-mail: shamonawg@gmail.com

Mariia M. Ostroha, Master of the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after Makarenko, Sumy (Ukraine). E-mail: mariia.ostroha@fizmatsspu.sumy.ua;

Ihor O. Biesiedin, Master of the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after Makarenko, Sumy (Ukraine). E-mail: stud_aktiv@fizmatsspu.sumy.ua

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-28

Key words: informal education; open educational resources; 3D graphics; Udemу.

In view of the intensive development of visual content, the use of computer graphics by ordinary citizens is becoming more and more popular, which is possible in the context of non-formal education using open educational resources. *The purpose of the research* is: quantitative analysis of the open educational resources in the field of computer 3D graphics on the Udemу platform. *The research objective* is: 1) to describe the main thematic sections of the Udemу platform; 2) quantitative analysis of courses in 3D-graphics in terms of complexity, duration, language teaching, in areas of development of 3D graphics. The research methods are: terminological analysis for the interpretation of key research definitions; generalization of scientific sources for determining the priority directions of development of 3D-graphics and courses on its study; quantitative analysis of courses for their classification in directions. *The research results.* The Udemу platform not only offers its own educational content (about 200 thousand courses), but also offers teachers the ability to create author's online courses from a large list of thematic sections: development of mobile applications, business, information technology and software, office software, personal growth, design, marketing, lifestyle, photography, health and fitness, music, teaching and academic disciplines. The section "Design" offers 1853 courses for studying 3D graphics: beginners are offered about 60% of courses; most courses are designed for 1-6 hours of study; about 10% of courses are offered with the receipt of a certificate on a free basis; the vast majority of courses (57%) are offered in English; the most popular 3D graphic program is Blender; about 12% of courses provide for a test of acquired knowledge and skills.

Одержано 3.01.2019.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 37:811.531(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-29

ДЖІ ЙОН БЕ,

*доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ КОРЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ТА ПРОСУВАННЯ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ (ДОСВІД РЕГІОНУ ПРИДНІПРОВ'Я)

У статті розглянуто питання впливу глобалізації на вищу освіту, зокрема, Південної Кореї та України. Метою статті є виявлення кореляції між головними завданнями глобалізації корейської освітньої системи та просуванням корейської мови в Україні (на прикладі регіону Придніпров'я).

У дослідженні використовується ряд теоретичних методів: аналіз, порівняння та систематизація змісту психолого-педагогічної літератури, публічних і нормативних документів, структурний та системний аналіз, за допомогою яких було визначено стан проблеми глобалізації вищої освіти, сформульовано сутність та надано характеристику основних завдань розвитку вищої освіти в Республіці Корея; узагальнення теоретичних положень, інтерпретація – для обґрунтування глобалізації вищої освіти як її особливості.

У статті описано стан проблеми в кожній з країн, що досліджувалася, та головні завдання глобалізації корейської освітньої системи, а саме: посилення мультикультурної освіти; підтримка студентів, які постраждали від Північної Кореї; розширення офіційної допомоги у сфері освіти; просування програм обміну студентами та обдарованих міжнародних студентів.

З'ясовано, що глобалізація як особливість вищої освіти в епоху четвертої промислової революції створює умови для інтернаціоналізації вищої освіти та потребує просування корейської мови в інших країнах з метою підготовки як потенційних міжнародних студентів для корейських закладів вищої освіти, так і потенційних майбутніх фахівців для корейського бізнесу, що просувається на міжнародних ринках.

Вперше здійснено ретроспективний аналіз просування корейської мови в Україні (досвід регіону Придніпров'я) та виділено сутнісні етапи.

Виявлено кореляцію між головними завданнями глобалізації корейської освітньої системи та просуванням корейської мови в Україні, що відповідає стану розвитку українсько-корейських відносин.

Перспективи подальших наукових пошуків бачимо у дослідженні можливостей для більшої лояльності українсько-корейської співпраці на ринку освітніх послуг в умовах вимог глобального конкурентного економічного ринку, що швидко змінюється.

Ключові слова: глобалізація корейської освітньої системи, головні завдання глобалізації корейської освітньої системи, просування корейської мови, етапи, регіон Придніпров'я, Україна.

В статье рассматривается вопрос влияния глобализации на высшее образование, в частности, Республики Корея и Украины. Целью статьи является определение корреляции между основными задачами глобализации корейской образовательной системы и продвижением корейского языка в Украине (опыт региона Приднепровья).

В исследовании используется ряд теоретических методов: анализ, сравнение и систематизация смысла психолого-педагогической литературы, публичных и нормативных документов; структурный и системный анализ, при помощи которых было определено состояние проблемы глобализации высшего образования, сформулирована суть и охарактеризованы основные задачи развития высшего образования в Республике Корея; обобщены теоретические положения и интерпретация для обоснования глобализации высшего образования в качестве его особенности.

Описано состояние проблемы в каждой из стран, которые исследовались, и основные задачи глобализации корейской образовательной системы, а именно: усиление поликультурного образования; поддержка студентов, которые пострадали от Северной Кореи; расширение официальной помощи в сфере образования; продвижение программ обмена студентами и одаренных международных студентов.

Установлено, что глобализация как особенность высшего образования в эпоху четвертой промышленной революции создает условия для интернационализации высшего образования и требует продвижения корейского языка в других странах с целью подготовки как потенциальных международных студентов для корейских университетов, так и потенциальных будущих специалистов для корейского бизнеса, который продвигается на международных рынках.

Впервые на опыте региона Приднестровья осуществлен ретроспективный анализ продвижения корейского языка в Украине и выделены сущностные этапы. Выявлена корреляция между главными задачами глобализации корейской образовательной системы и продвижением корейского языка в Украине, что соответствует состоянию развития украинско-корейских отношений.

Также впервые проведен ретроспективный анализ продвижения корейского языка в Украине (опыт региона Приднестровья) и выделены его этапы.

Установлена корреляция между основными задачами глобализации корейской образовательной системы и продвижением корейского языка в Украине, которая соответствует состоянию развития украинско-корейских отношений.

Перспективу дальнейших исследований автор видит в исследовании возможностей для большей лабильности украинско-корейского сотрудничества на рынке образовательных услуг в условиях быстро меняющихся требований глобального конкурентного экономического рынка.

Ключевые слова: глобализация корейской образовательной системы, основные задачи глобализации корейской образовательной системы, продвижение корейского языка, этапы, регион Приднестровья, Украина.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання, чи впливає глобалізація на різні сфери життя суспільства, зокрема й на вищу освіту, є риторичним. Дискусуються форми, сфери, обсяги, змісти, глибина зазначеного впливу тощо. Мова йде про глобалізацію як про особливість вищої освіти в епоху четвертої промислової революції, яка створює умови для інтернаціоналізації вищої освіти. Глобалізація та зумовлена нею інтернаціоналізація освітньої сфери підвищує, безперечно, увагу до іноземних мов як інструмента крос-культурної (бізнес-) комунікації. Більше того, у багатьох країнах розуміють, що глобалізація надає їм змогу та потребує від них просування своїх національних мов в інших країнах з метою підготовки як потенційних міжнародних студентів для своїх закладів вищої освіти, так і потенційних майбутніх фахівців для національного / міжнародного бізнесу, що просувається на міжнародних ринках. Тому важливим і актуальним є вивчення досвіду міжнародної спільноти з означених питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних рамкових та нормативних документах різних рівнів (глобальний, регіональний, національний) суттєва увага приділяється освіті як рушійному механізму глобалізації та інтеграції, так і інструменту імплементації реформ. Зокрема, «в стратегічному документі «Цілі Сталого Розвитку: Україна. Завдання та індикатори», затвердженого на саміті ООН у 2016 р., одним з індикаторів досягнення мети 4. Якісна освіта визнано місце України у рейтингу *Global Competitiveness Report* за напрямом «вища освіта» [1, с. 149; 2, с. 64–65]. Важливими для нашого вивчення слід визнати також публічну інформацію Міністерства освіти Республіки Корея щодо поточних національних реформ [3] та напрацювання кафедри ЮНЕСКО Національного університету політичних наук та публічного адміністрування Румунії «*European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*» [4].

Якщо аналізувати сучасні наукові думки, то глобалізація та її вплив на освіту досліджують вчені різних наукових галузей: економісти (І. Бурачек [5], К. Кравчук [5]), соціологи (О. Хомерікі [6]), філософи (В. Андрущенко [7], І. Карпань [8], І. Пожуєв [9]), науковці зі сфери публічного управління (О. Василенко [10], Г. Калінічева [11], М. Шкурат [12]) та ін. У педагогічних працях багатьох вітчизняних та закордонних науковців висвітлено концептуальні засади освіти для сталого розвитку (В. Боголюбов, І. Коренева [13; 14]), професійної підготовки фахівців в умовах глобалізації (Джі Йон Бе, О. Бондар, О. Павленко, В. Пугач, Н. Тимченко-Міхайліді [15; 16]), також акцентується увага на інтернаціоналізації вищої

освіти (Д. Крицюн / D. Crăciun, А. Перез-Енсінас / A. Perez-Encinas, С. Р. Фіт / С. R. Fit, Д. Гологан / D. Gologan [4; 17]), на глобальних освітніх ресурсах (Н. Волкова, Д. Кассім, О. Павленко, О. Трякіна [18; 19]) та ін. Отже, сьогодні вже наявна низка праць, що окреслює науковий інтерес до досліджуваного поняття.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Втім, у сучасних наукових дослідженнях проблема глобалізації корейської освітньої системи, а також питання причин і умов просування корейської мови в Україні висвітлені недостатньо.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у виявленні кореляції між головними завданнями глобалізації корейської освітньої системи та просуванням корейської мови в Україні (на прикладі досвіду регіону Придніпров'я).

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні використовується ряд теоретичних методів: аналіз, порівняння та систематизація змісту психолого-педагогічної літератури, публічних і нормативних документів; структурний і системний аналіз, за допомогою яких визначається стан розвитку проблеми глобалізації корейської освітньої системи, визначено сутність та надано характеристику основних завдань розвитку вищої освіти в Республіці Корея; для обґрунтування кореляції проведено узагальнення теоретичних положень та їх інтерпретацію.

Аналізуючи публічну інформацію Міністерства освіти Республіки Корея щодо поточних національних реформ, виявлено головні завдання глобалізації корейської освітньої системи, а саме: посилення мультикультурної освіти; підтримка студентів, які постраждали від Північної Кореї; розширення офіційної допомоги у сфері освіти; просування програм обміну студентами та обдарованих міжнародних студентів [3].

Також з'ясовано, що глобалізація як особливість вищої освіти в епоху четвертої промислової революції створює умови для інтернаціоналізації вищої освіти та потребує розповсюдження вивчення корейської мови в інших країнах з метою підготовки як потенційних міжнародних студентів для корейських закладів вищої освіти, так і потенційних майбутніх фахівців для корейського бізнесу, що просувається на міжнародних ринках.

Для досягнення мети дослідження автором проаналізовано, узагальнено й описано досвід просування корейської мови в регіоні Придніпров'я. У результаті ретроспективного аналізу було виокремлено чотири етапи.

Перший етап просування корейської мови в регіоні Придніпров'я (1998 – 2013 рр.).

Слід зазначити, що в регіоні Дніпропетровської, Запорізької та Харківської областей мешкає значна кількість етнічних корейців. Тому не випадково саме в цих областях було розбудовано:

- першу і єдину в Україні (станом на початок 2019 р.) середню школу – Комунальний заклад «Харківська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 181 «Дьонсурі» Харківської міської ради Харківської області» (засновано етнічними корейцями);

- громадську організацію «Школа корейської мови №1» (далі – ГО «Школа корейської мови №1»), що є першими акредитованими при Посольстві Республіки Корея в Україні курсами корейської мови;

- багато аматорських курсів корейської мови та культури, які проводяться членами молодіжної гілки корейської діаспори.

У 1998 р. було засновано школу «Дьонсурі», що стало суттєвим здобутком корейської діаспори в соціально-політичному контексті України. Школа є україномовною, а як іноземні мови тут викладаються корейська і англійська. Слід зазначити значну увагу до школи Посольства Республіки Корея в Україні, за допомогою якого вона отримує матеріальну, методичну й організаційну допомогу на проведення різноманітних освітніх і культурно-просвітницьких заходів. Викладачі школи постійно беруть участь у програмах підвищення кваліфікації для вчителів та організаторів навчання.

ГО «Школа корейської мови №1», як вже зазначалося, по суті є закладом неформальної освіти й активно просуває в регіоні корейську мову і розуміння корейської культури. Викладачі школи проводять активну просвітницьку роботу з питань корейської культури, різноманітні культурно-просвітницькі заходи, зокрема, всеукраїнські та регіональні конкурси («Конкурс візуальних презентацій «Острів Токто» у рамках «Дня культури Республіки Корея») і фестивалі (наприклад, k-поп фестиваль 2018), міські та інституційні «День корей-

ського кіно», «День національної корейської кухні» тощо. На постійній основі проводяться мовні курси. Слухачі школи постійно беруть участь у заходах Посольства Республіки Корея (олімпіади, конкурси: ораторського мистецтва, відеокліпів тощо), виборюють участь у грантових освітніх та просвітницьких програмах і проектах, програмах мобільності. Засновник школи, пастор, професор Чой Кванг Сун, має право як екзаменатор приймати міжнародний іспит на володіння корейською мовою ТОПІК (ТОPIK). Саме цим змістом і спрямованістю активності характеризується перший етап просування корейської мови в Україні в регіоні Придніпров'я.

Другий етап просування корейської мови в регіоні Придніпров'я (2013 – 2014 рр.).

Сутнісною рисою зазначеного етапу стає початок розбудови українсько-корейської співпраці із закладами вищої освіти. Першим кроком стали річні курси корейської мови для студентів «Приватного вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпропетровськ), участь обдарованої молоді цього закладу вищої освіти в грантових програмах Республіки Корея.

Третій етап просування корейської мови в регіоні Придніпров'я (06.2014–08.2018 рр.)

характеризується розширенням українсько-корейської співпраці із закладами вищої освіти в регіоні Придніпров'я. ГО «Школа корейської мови №1» після тривалих перемовин підписала договір про співпрацю з Університетом митної справи та фінансів (УМСФ), м. Дніпропетровська. Було прийнято рішення щодо початку роботи з розбудови на базі університету Українсько-корейського центру. Про що йдуть перемовини: започаткування курсів корейської мови в УМСФ; розбудову контактів УМСФ з корейським бізнесом щодо надання місць для практики кращим студентам Університету, які вивчають корейську мову (компанії Samsung, LG та інші представники корейського бізнесу в Україні); залучення студентів і викладачів до участі у грантових програмах Республіки Корея, насамперед, з митних питань; участь в освітніх проектах, у тому числі, у разі наявності програм і можливостей, обмін студентами, аспірантами і викладачами; проведення спільних освітньо-культурних і просвітницьких заходів тощо.

Хронологія розбудови співпраці з Університетом митної справи та фінансів.

На інституційному рівні:

– 05.2014 – початок перемовин про можливості та перспективи співпраці між Університетом митної справи та фінансів і ГО «Школа корейської мови №1»;

– 20.05.2015 – перемовини про перспективи співпраці між УМСФ та ГО «Школа корейської мови №1»;

– 11.07.2015 – підписання договору про співпрацю між УМСФ і ГО «Школа корейської мови №1». Координатором українсько-корейської співпраці від ГО «Школа корейської мови №1» виступав професор Чой Кванг Сун, а від УМСФ було призначено завідувача кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки, професора, доктора педагогічних наук Павленко О.О. (пізніше кафедру було перейменовано на кафедру іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки).

– 26.08.2015 – офіційна зустріч представників УМСФ та ГО «Школа корейської мови №1» з Послом Республіки Корея в Україні щодо розбудови Українсько-корейського центру та сприяння в його діяльності.

– 10.2015 – офіційний візит Надзвичайного і Повноважного Посла Республіки Корея до УМСФ.

– 10.2015 – візит до УМСФ консула Республіки Корея пана Шин Кю Хо і радника-посланника Посольства Республіки Корея пана Чой Сангсу, під час якого відбувся конструктивний діалог, у рамках якого обговорювалися питання співпраці в галузях науки, культури і освіти.

– 2017 – офіційний візит Надзвичайного і Повноважного Посла Республіки Корея пана Лі Ян-Гу до УМСФ.

– 04.2019 – офіційний візит Надзвичайного і Повноважного Посла Республіки Корея Лі Ян-Гу до УМСФ.

На організаційному рівні:

– 22.09.2015 – початок курсів корейської мови в Університеті митної справи та фінансів для студентів регіону. Започаткуванню курсів передувала організаційна робота,

а саме: проведено перемовини з керівництвом УМСФ та Державного закладу «Дніпропетровська медична академія» щодо започаткування курсів корейської мови та проведення презентацій для студентів (вересень 2015 р.); проведено дві презентації щодо курсів корейської мови для студентів вищезазначених вишів (серпень 2015 р.); проведено набір, укладено угоди із слухачами та розпочато курси корейської мови для студентів закладів вищої освіти (22.09.2015 р.). На постійній основі проводилися індивідуальні додаткові консультації.

– 12.2015 – *початок розбудови програм мобільності (обмінів)*: за пропозицією Посольства Республіки Корея Університет запропонував трьох своїх студентів, які виявили особливі здібності до навчання й інтерес до соціального життя, для участі у відборі на отримання стипендії. Оскільки УМСФ готує фахівців зовнішньоекономічної діяльності, а Республіка Корея відома своїм високим рівнем розвитку в цій сфері, багато студентів виявили великий інтерес до цього відбору. Для продовження плідної співпраці в цьому напрямку і мотивації студентів до більш поглибленого вивчення корейської мови і культури, УМСФ проводив активну роботу з реалізації і просування освітніх і наукових заходів, щодо їх популяризації, створення основи для можливого майбутнього українсько-корейського центру на базі УМСФ як інформаційного центру і майданчика для зустрічей українського та корейського бізнесу.

– 01.09.2016 – *введення корейської мови до навчальних програм немовних спеціальностей УМСФ*; підготовлено навчально-методичне забезпечення викладання корейської мови.

– 07.08.2016 – проведено SWOT-аналіз діяльності й оцінено перспективні й стратегічні можливості українсько-корейської співпраці на базі УМСФ.

– 09.2016 – *початок програм мобільності* з університетом KOREATECH.

На методичному рівні

Підготовлено навчально-методичне забезпечення курсів корейської мови та навчальної дисципліни «Корейська мова», а саме:

– навчальний посібник для пропедевтичного рівня навчання корейської мови (15 уроків);

– навчальний посібник для пропедевтичного рівня навчання корейської мови студентів медичних спеціальностей (частина 1);

– навчальний посібник для пропедевтичного рівня навчання корейської мови студентів медичних спеціальностей (частина 2);

– навчальний посібник для початкового рівня навчання корейської мови;

– корейсько-українсько-російський словник (видання ухвалено і рекомендовано Вченою радою УМСФ, має всі міжнародно визнані реквізити: УДК, ББК, ISBN; **словник виборов I місце в обласному конкурсі наукової, навчальної та методичної літератури в номінації «Словники»**);

– навчально-методичні комплекси дисципліни «Корейська мова» для забезпечення викладання корейської мови як основної, другої і як третьої іноземної мови студентам УМСФ в рамках навчальних програм УМСФ для філологічних і нефілологічних дисциплін.

Щодо **форм неформальної та інформальної освіти**, то впроваджувалися: *мовні курси* (див. вище); *щорічні заходи «Місяць корейської культури»* як акція, присвячена діалогу культур і народів; *семінари «Здоров'язберезувальні техніки Кореї»* для двох цільових груп: слухачі курсів корейської мови; професорсько-викладацький склад кафедри (17.03.2016; 07.04.2016); *лекції візитор-лекторів* з метою презентації досягнень східних країн; *курси підвищення мовних та методичних компетенцій молодих викладачів корейської мови*, які викладають у групах пропедевтичного та початкового рівня (проводяться на постійній основі 2 рази в місяць); *інформаційно-просвітницька робота* щодо інформаційних програм Посольства Республіки Корея в Україні та грантових програм з просування корейської мови, які оголошуються Міжнародною Асоціацією викладачів корейської мови; *групові та індивідуальні консультації* з підготовки апікаційних форм для участі у різних міжнародних програмах (результат: грант на участь 1 студента в ознайомчій програмі Посольства Республіки Корея (07.2016 р.); грантова участь двох осіб у міжнародній програмі з підвищення кваліфікації викладачів корейської мови в Данії.

Таким чином, можна констатувати, що на третьому етапі просування корейської мови в регіоні Придніпров'я розширення українсько-корейської співпраці із закладами вищої освіти «пройшло шлях» від курсів корейської мови в Університеті митної справи та фінансів для студентів регіону та розбудови програм мобільності до введення корейської мови до навчальних програм немовних спеціальностей. Було закладено фундаментальну базу для початку четвертого періоду в активізації як інтересу до корейської мови, так і корейського бізнесу в Україні.

Четвертий етап просування корейської мови в регіоні Придніпров'я (01.09.2018 – по теперішній час) характеризується активізацією співпраці навчальних закладів регіону з Посольством Республіки Корея в Україні, підпорядкованими йому структурами, зокрема з Корейським освітнім центром; початок розбудови співпраці «бізнес – наука – освіта»; активним поширенням в регіоні викладання корейської мови та культури в умовах формальної (середня та вища школа) та неформальної освіти (курси, програми мобільності, стажування, ознайомчі програми тощо), інформальної освіти та просвіти (дні культури, волонтерські рухи, заходи тощо).

Найважливіші дати четвертого етапу:

– 01.09.2018 – отримання ліцензії і введення в УМСФ корейської мови як третьої іноземної до навчальної програми за спеціальністю «Філологія»; підготовлено навчально-методичне забезпечення викладання корейської мови для першого року навчання й триває його розробка для 2–4 курсів (рівень бакалавра).

– 04.09.2018 – заснування українського осередку міжнародної волонтерської організації «Хваранг – УМСФ» (її діяльності як формам інформальної освіти присвячено окрему статтю автора).

– 03.2019 – для студентів, що вивчають корейську мову в УМСФ, розпочато стипендіальну програму. Мета програми: надати студентам, що сумлінно навчаються, шанс та фінансову допомогу у навчанні. Зміст стипендіальної програми: програма передбачає 4 стипендії на календарний рік. Стипендія покриває семестрову оплату навчання в УМСФ із спеціальності, за якою навчається студент. Про присвоєння стипендії видається сертифікат. Стипендії розподіляються пропорційно для кожного курсу навчання.

– 20.04.2019 – вперше в регіоні України приймається на базі УМСФ міжнародний іспит з корейської мови ТОПІК (TOPIC). Це є ознакою високої довіри корейської сторони до рівня викладання мови в регіоні.

Таким чином, можна стверджувати, що просування корейської мови в регіоні Придніпров'я пройшло чотири етапи, кожен з яких має свої особливості, що відповідають викликам часу, а отже, і розвитку українсько-корейських відносин в цілому.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження ми дійшли висновку, що глобалізація як особливість вищої освіти в епоху четвертої промислової революції створює умови для інтернаціоналізації вищої освіти та потребує просування корейської мови в інших країнах з метою підготовки як потенційних міжнародних студентів для корейських закладів вищої освіти, так і потенційних майбутніх фахівців для корейського бізнесу, що просувається на міжнародних ринках. Стрімка активізація розвитку українсько-корейських відносин на державному рівні заклала підґрунтя для просування корейської мови в Україні та регіоні Придніпров'я зокрема. Напрями українсько-корейської співпраці відповідають головним завданням глобалізації корейської освітньої системи, зокрема, щодо мультикультурної освіти; розширення офіційної допомоги на розвиток в освітньому секторі, просування програм студентських обмінів та найкращих міжнародних студентів. Уперше здійснений на досвіді регіону Придніпров'я ретроспективний аналіз просування корейської мови в Україні дав змогу виділити чотири сутнісні етапи просування корейської мови в регіоні Придніпров'я зі своїми особливостями, що відповідають викликам часу, освітній політиці України та Республіки Корея і розвитку українсько-корейських відносин в цілому. Таким чином, у результаті дослідження виявлено кореляцію між головними завданнями глобалізації корейської освітньої системи та просуванням корейської мови в Україні, що відповідає стану розвитку українсько-корейських відносин. Перспективи подальших наукових пошуків бачимо у дослідженні можливостей для більшої лабільності українсько-корейської співпраці на ринку освітніх послуг в умовах вимог глобального конкурентного економічного ринку, що швидко змінюються.

Список використаної літератури

1. Павленко О.О. Стандарти підготовки перекладачів: загальний огляд (на прикладі України, Південної Кореї, США, Австрії) / О.О. Павленко, К.С. Чой, О.Є. Бондар, Д.Й. Бе, О.О. Горбаньова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2018. – № 60. – Т. 2. – С. 148–152.
2. Цілі Сталого Розвитку: Україна. Завдання та індикатори [Електронний ресурс] / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. – 2015. – 24 с. – Режим доступу: <http://bit.ly/SDGsUkraine>
3. Globalization of Korean Education. EDUCATION IN KOREA. Ministry of Education. – 2017. – 101 p.
4. European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies / Ed. A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie, UE FISCDI, Springer Open. – 2018. – 721 p.
5. Бурачек І.В. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України / І.В. Бурачек, К.М. Кравчук // Вісник Житомирського державного технічного університету. – 2017. – № 3 (81). – С. 50–53.
6. Хомерікі О.А. Українська вища освіта в умовах глобалізації: крок назад перед стрибком уперед, або шлях по замкненому колу? / О.А. Хомерікі // Грані. – 2015. – № 4 (120). – С. 36–40.
7. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України: Болонський виклик і напрями модернізації / В.П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1(11). – С. 124–128.
8. Карпань І.С. Освіта для сталого розвитку: концептуальні засади та досвід упровадження: дис. ... канд.філос.наук : 09.00.10. / І.С. Карпань, М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Дніпропетровськ. – 2012. – 183 с.
9. Пожуєв В.І. Глобалізація сфери вищої освіти / В.І. Пожуєв // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2006. – Вип.. 25. – С. 4–13.
10. Василенко О.В. Механізми інтернаціоналізації в Україні та бразильський ринок вищої освіти / О.В. Василенко // Публічне управління та митне адміністрування. 2018. – № 2 (19). – С. 35–43.
11. Калінічева Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України / Г. Калінічева // Вісник національного університету «Львівська політехніка». Філософські науки. – 2008. – № 607. – С. 90–97.
12. Шкурат М.О. Механізм автономізації в системі державного управління вищою освітою України у світлі вимог Болонського процесу / М.О. Шкурат // Публічне управління та митне адміністрування. – 2018. – № 2 (19). – С. 122–127.
13. Боголюбов В.М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів: монографія / В.М. Боголюбов. – Херсон, 2013. – 324 с.
14. Коренева І.М. Орієнтири впровадження освіти для сталого розвитку у вищу педагогічну освіту: сутність та принципи сталого розвитку / І.М. Коренева // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Серія «Педагогічні науки». – 2018. – Вип. 2(109). – Част. 2. – С. 65–70.
15. Павленко О.О. Концептуальні підходи до підготовки перекладачів: сутність та системи підготовки (на прикладі США, Австрії, України) / О.О. Павленко, О.Є. Бондар, Джі Йон Бе // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. – 2018. – Вип. 2(109). – Част. 2. – С. 89–94.
16. Павленко О.О. Професійна підготовка фахівців у галузі митної справи та зовнішньоекономічної діяльності у контексті глобалізації і стандартизації / О.О. Павленко, В.Б. Пугач, Н.С. Тимченко-Михайліді // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». – 2014. – Вип. 199. – Ч. 1. – 437 с.
17. Головань М.С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства / М.С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Збірник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 203–211.

18. Triakina O.O. «Usage of E-learning Tools in Self-education of Government Officers Involved in Global Trade Activities». / O.O. Triakina, O.O. Pavlenko, N.P. Volkova & D.A. Kassim // CEUR Workshop Proceedings. ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. – 2018. – Available at: CEUR-WS.org/Vol-2257/paper16.pdf

19. Павленко О.О. Глобальна освіта: інструментарій Інтернет-технологій / О.О. Павленко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1 (27). – Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>

References

1. Pavlenko, O.O., Choi, K.S., Bondar, O.Ye., Bie, Dzhi Yon & Horbanova, O.O. (2018). *Standarty pidhotovky perekladachiv : zahalnyi ohliad (na prykladi Ukrainy, Pivdennoi Korei, SSHA, Avstrii)* [Standards for the preparation of translators: a general overview (for example, Ukraine, South Korea, USA, Austria)]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools], issue 60, part 2, pp. 148-152 (In Ukrainian).

2. *Tsili Staloho Rozvytku : Ukraina. Zavdannia ta indykatory* (2015). [Sustainable Development Goals: Ukraine. Tasks and indicators]. *Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy* [Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine], 24 p. Access mode : <http://bit.ly/SDGsUkraine> (In Ukrainian).

3. Globalization of Korean Education. EDUCATION IN KOREA. (2017). Ministry of Education, 101 p.

4. In A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie (Eds.). (2018). *European Higher Education Area : The Impact of Past and Future Policies*. UE FISCDI, Springer Open, 721 p.

5. Burachek, I.V. & Kravchuk, K.M. (2017). *Hlobalizatsiia vyshchoi osvity ta ii naslidky dlia Ukrainy* [Globalization of higher education and its implications for Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo tekhnichnoho universytetu* [Bulletin of Zhytomyr State Technical University], no. 3 (81), pp. 50-53 (In Ukrainian).

6. Khomeriki, O.A. (2015). *Ukrainska vyshcha osvita v umovakh hlobalizatsii : krok nazad pered strybkom upered, abo shliakh po zamknenomu kolu?* [Ukrainian higher education in terms of globalization : step back before leap forward or the way in a closed loop?]. *Hrani* [Faces], no. 4 (120), pp. 36-40 (In Ukrainian).

7. Andrushchenko, V.P. (2004). *Pedahohichna osvita Ukrainy : Bolonskyi vyklyk i napriamy modernizatsii* [Pedagogical education of Ukraine: Bologna Challenge and directions of modernization]. *Praktychna filosofii* [Practical philosophy], no. 1 (11), pp. 124-128 (In Ukrainian).

8. Karpan, I.S. (2012). *Osvita dlia staloho rozvytku : kontseptualni zasady ta dosvid uprovadzhennia. Dis. kand. filos. nauk* [Education for Sustainable Development : Conceptual Foundations and Implementation Experience. Cand. philos. Sci. dis.]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity Publ., 183 p. (In Ukrainian).

9. Pozhnev, V. I. (2006). *Hlobalizatsiia sfery vyshchoi osvity* [Globalization of sphere of higher education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA* [Humanitarian Bulletin ZDIA], issue 25, pp. 4-13 (In Ukrainian).

10. Vasylenko, O.V. (2018). *Mekhanizmy internatsionalizatsii v Ukraini ta brazyl'skyi rynok vyshchoi osvity* [Mechanisms of internalization in Ukraine and Brazilian market of higher education]. *Publichne upravlinnia ta mytne administruvannia* [Public administration and customs administration], no. 2 (19), pp. 35-43 (In Ukrainian).

11. Kalinicheva, H. (2008). *Hlobalizatsiini vyklyky chasu yak determinanta modernizatsiinykh zmin u systemi vyshchoi osvity Ukrainy* [Globalization summons of time as the determinant of modernizational changes in Ukraine higher education system]. *Visnyk natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"* [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"], no. 607, pp. 90-97 (In Ukrainian).

12. Shkurat, M.O. (2018). *Mekhanizm avtonomizatsii v systemi derzhavnogo upravlinnia vyshchoiu osvitoiu Ukrainy u svitli vymoh Bolonskoho protsesu* [Mechanism of autonomization of higher education of Ukraine the light requires the Bolun process]. *Publichne upravlinnia ta mytne administruvannia* [Public administration and customs administration], no. 2 (19), pp. 122-127 (In Ukrainian).

13. Bohliubov, V. M. (2013). *Stalyi rozvytok suspilstva : sotsialno-ekolohichni aspekty formuvannya profesiinoi kompetentnosti mahistriv-ekolohiv* [Sustainable development of society: socio-environmental aspects of the formation of professional competence of masters of ecology]. Kherson, 324 p. (In Ukrainian).

14. Koreneva, I.M. (2018). *Oriientyry vprovadzhennia osvity dlia staloho rozvytku u vyshchu pedahohichnu osvitu : sutnist ta pryntsyipy staloho rozvytku* [Guidelines of the implementation of education for sustainable development in higher pedagogical education: the core and principles of sustainable development]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Kremenchug Mykhaylo Ostrogradsky National University. Pedagogical sciences], issue 2 (109), part 2, pp. 65-70 (In Ukrainian).

15. Pavlenko, O.O., Bondar, O.Ye. & Bie, Dzhi Yon (2018). *Kontseptualni pidkhody do pidhotovky perekladachiv : sutnist ta systemy pidhotovky (na prykladi SSHA, Avstrii, Ukrainy)* [Conceptual approaches to training translators: essence and training systems (on the example of the USA, Austria, Ukraine)]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho* [Bulletin of the Kremenchug Mykhaylo Ostrogradsky National University]. Kremenchuk, KrNU, issue 2 (109), part 2, pp. 89-94 (In Ukrainian).

16. Pavlenko, O.O., Puhach, V.B. & Tymchenko-Mikhailidi, N.S. (2014). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u haluzi mytnoi spravy ta zovnishnoekonomichnoi diialnosti u konteksti hlobalizatsii i standartyzatsii* [Professional training of specialists in the customs domain and foreign economic activity in the context of globalization and standardization]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia* [Scientific herald of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Pedagogy. Psychology. Philosophy], issue 199, part 1, 437 p. Access mode : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199\(1\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199(1)_43). (In Ukrainian).

17. Holovan, M.S. (2011). *Analiz tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii, intehtatsii ta informatyzatsii suspilstva* [Analyses of modern higher education trends in the conditions of globalization, integration and informatization of society]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia* [Problems of modern pedagogical education. Series: pedagogy and psychology]. Yalta, RVV KHU Publ., issue 31, part 1, pp. 203-211 (In Ukrainian).

18. Triakina, O.O., Pavlenko, O.O., Volkova, N.P. & Kassim, D.A. (2018). Usage of E-learning Tools in Self-education of Government Officers Involved in Global Trade Activities. *CEUR Workshop Proceedings. ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. Access mode : CEUR-WS.org/Vol-2257/paper16.pdf

19. Pavlenko, O.O. (2012). *Hlobalna osvita : instrumentarii Internet-tekhnologii* [Global Education : Internet-Technology Instruments]. Information Technologies and Learning Tools, no. 1 (27). Access mode : <http://www.journal.iitta.gov.ua> (In Ukrainian).

GLOBALIZATION OF THE KOREAN EDUCATION SYSTEM AND PROMOTION OF KOREAN LANGUAGE IN UKRAINE (THE CASE OF PRYDNIPROVIA REGION)

Gi Yon, Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training, University of Customs and Finance, Dnipro (Ukraine) E-mail: Jiana381@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-29

Key words: Globalization of Korean Education System, main tasks of the globalization of the Korean Education System, promotion of the Korean language, stages, Prydniprovian region, Ukraine.

The article investigates an impact of the globalization on higher education, in particular, South Korea and Ukraine cases. The purpose of the article is to identify the correlation between the main tasks of the globalization of the Korean education system and the promotion of the Korean language in Ukraine (the case of Prydniprovian region).

A number of theoretical methods are used in the research, such as analysis, comparison and systematization of the content of psychological and pedagogical, literature, public and normative

documents, structural and system analysis, through which the state of development of the problem of globalization of higher education was determined, the essence and characterization of the main tasks of the development of higher education in the Republic of Korea were given; generalization of theoretical regulations and their interpretation were conducted to substantiate the globalization of higher education as its features.

Firstly, the state of the problem in each of the countries surveyed was described, and an overview of the main tasks of the Globalization of Korean Education System was presented, such as: Reinforcement of Multicultural Education; Support for Students Defected from North Korea; Expansion of Official Development Assistance in the Education Sector; Promotion of Student Exchange Programs and Outstanding International Students. It is found out that the globalization as a peculiarity of higher education in the era of the fourth industrial revolution creates conditions for the internationalization of higher education and requires (stimulates) the promotion of the Korean language in other countries in order to prepare both potential international students for Korean higher education institutions and potential future professionals for Korean business that is promoting in international markets. Then, for the first time a retrospective analysis of the Korean language promotion in Ukraine (the case of Prydniprovia region) was implemented and the essential stages were identified. The correlation between the main tasks of the globalization of the Korean education system and the promotion of the Korean language in Ukraine is revealed, which corresponds to the state of Ukrainian-Korean relations development. The author sees the prospects for further scientific research in the study of opportunities for a greater lability of the Ukrainian-Korean cooperation in the market of educational services under the rapidly changing requirements of the global competitive economic market.

Одержано 21.11.2018.

УДК 377.18:378.22

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-30

Ю.А. КУЗЬМЕНКО,

старший викладач кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

ПРОБЛЕМА ВИЯВУ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ В ХОДІ КОНТЕКСТНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА СТАЖУВАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкрито сутність дефініцій «лідер» та «лідерство». Доведено, що серед якостей, якими володіють успішні керівники – лідери сучасності, поступово переважають не стільки моральні або гуманістичні, скільки матеріальні та фінансово-економічні, що ставить на порядок денний питання про їх включення в загальну картину професійних компетенцій на топових позиціях. На емпіричному рівні таке узагальнення набуває дедалі більш перспективного характеру, адже загальний стиль лідерства в управлінців повинен бути прикладом підприємництва, новаторства і схильності до ризику, чіткої організації у веденні справ та рентабельності на ринку освітніх послуг.

Наголошено, що формування лідерських якостей в майбутніх менеджерів освіти відбудеться за умови набуття реалістичного досвіду практичної діяльності через прийняття особистих управлінських рішень у сфері фінансово-економічних відносин закладу. Саме такий досвід надається магістрантам спеціальності 073 – Менеджмент (освітня програма – Управління навчальним закладом) в рамках проходження практичної підготовки та стажування.

У статті порушується питання академічної мобільності студентів. Наведено перелік міжнародних програм з обміну студентів країн Євросоюзу та програм Державного Департаменту США, які дають змогу перейняти міжнародний досвід, сприяти зародженню власних інноваційних ідей для економічної незалежності освітнього підприємства та його розвитку. Але, на жаль, їх екстраполяція в українські реалії утруднена: в більшості програм є вікові обмеження, що роблять неможливим участь у них частини здобувачів освіти. Фактично розробники проектів орієнтуються на участь студентів I – III курсів бакалаврату, що пов'язано, скоріше за все, з політичним установами країн Євросоюзу на студентську еміграцію осіб юного віку. Цей процес, разом із прийняттям рішення про безвізовий режим між країнами Євросоюзу, набуває потужного характеру. Єдиною поки що невирішеною проблемою на шляху до такої еміграції є недосконале володіння магістрантами англійською мовою, яке є обов'язковою умовою всіх програм.

Ключові слова: лідерство, майбутні магістри з управління навчальним закладом, практична підготовка та стажування, фінансово-економічна діяльність, підприємницька культура.

В статье раскрыта сущность дефиниций «лидер» и «лидерство». Доказано, что среди качеств, которыми обладают успешные руководители – лидеры современности, постепенно преобладают не столько моральные или гуманистические, сколько материальные и финансово-экономические, что ставит на повестку дня вопрос об их включении в общую картину профессиональных компетенций на топовых позициях. На эмпирическом уровне такое обобщение приобретает все более перспективный характер, ведь общий стиль лидерства у управленцев должен быть примером предпринимательства, новаторства и склонности к риску, четкой организации в ведении дел и быть рентабельным на рынке образовательных услуг.

Отмечено, что формирование лидерских качеств у будущих менеджеров образования состоит при условии получения реалистичного опыта практической деятельности путем принятия личных управленческих решений в сфере финансово-экономических отношений заведения. Именно такой опыт предоставляется магистрантам специальности 073 – Менеджмент (образовательная программа – Управление учебным заведением) в рамках прохождения практической подготовки и стажировки.

В статье поднимается вопрос академической мобильности студентов. Приведен перечень международных программ по обмену студентов стран Евросоюза и программ Государственного департамента США, которые позволяют перенять международный опыт, способствовать зарождению собственных инновационных идей для экономической независимости образовательного предприятия и его развития. Но, к сожалению, их экстраполяция на украинские реалии затруднена: в большинстве программ присутствуют возрастные ограничения, которые делают невозможным участие в них части соискателей. Фактически разработчики проектов ориентируются на участие студентов I – III курсов бакалаврата, что связано, скорее всего, с политическим установками стран Евросоюза на студенческую эмиграцию лиц юного возраста. Этот процесс вместе с принятием решения о безвизовом режиме между странами Евросоюза приобретает мощный характер. Единственной пока нерешенной проблемой на пути к такой эмиграции является несовершенно владение магистрантами английским языком, что является обязательным условием всех программ.

Ключевые слова: лидерство, будущие магистры по управлению учебным заведением, практическая подготовка и стажировки, финансово-экономическая деятельность, предпринимательская культура.

Постановка проблеми. Формування лідерської позиції у майбутніх менеджерів освіти дедалі більше стає важливою метою навчання у закладах вищої освіти. Тільки за умови активації такої мети відбудеться зміщення акцентів в життєдіяльності сучасних закладах освіти, покращиться ситуація у фінансово-економічному стані сфери освіти взагалі.

Наша позиція з приводу формування лідерської позиції у майбутніх магістрів спеціальності «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом») полягає в тому, що набуття реалістичного досвіду практичної діяльності через прийняття особистих управлінських рішень у сфері фінансово-економічних відносин закладу – єдина обставина, що гарантує успіх. Головною умовою для такої гарантії є практична підготовка та стажування магістрантів, коли дається офіційна можливість зануритися у площину малознайомої, але продуктивної праці з елементами фінансових та економічних рішень. Звичайно, стажист або практикант має розуміти, що будь-які вчинки позначаються на загальному стані закладу та можуть мати фатальні наслідки для існування колективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування лідерських якостей у майбутніх керівників закладів освіти не є новою, але залишається на сьогодні дуже актуальною. Багато науковців приділяли увагу цьому понятійному конструкту (Т.В. Гура, Г.В. Єльнікова, Л.М. Карамушка, В.С. Пікельна, О.Г. Романовський, О.М. Яценко) та успішно захищали дисертаційні роботи на предмет лідерських позицій (Б.Р. Головешко, І.В. Костиря, С.А. Калашнікова, О.М. Яценко та ін.).

Метою статті є аналіз проблеми вияву лідерської позиції у майбутніх магістрів спеціальності 073 – Менеджмент, освітньої програми «Управління навчальним закладом» під час проходження практичної підготовки та стажування.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах нестабільності соціальної та політичної ситуації в Україні зростає кількість освітніх менеджерів, що втрачають звичні цільові орієнтири для ефективної праці, не маючи можливості швидкої реакції на численні проблеми, більшість з яких мають фінансовий та економічний характер.

За таких умов виникає необхідність в новому поколінні управлінців, що зможуть працювати на засадах вільного вибору форм та принципів керівництва з урахуванням капіталістично орієнтованих стратегій навчальних закладів, які вимушені «виживати» за рахунок системної активності у фінансовому та економічному аспектах.

При цьому наприкінці XX століття ця проблема існувала здебільшого латентно, не впливаючи на формальний статус та авторитет керівника. У стандартах соціалістичного суспільства гроші та матеріальні цінності взагалі декларувалися як речі другорядні, піддавалися нещадній суспільній критиці будь-які спроби надмірного особистого та комунального збагачення тощо. І тільки останнім часом з'являються реальні потреби та формальні претензії до тих керівників та менеджерів, що не здатні забезпечити достатню кількість матеріальних благ та фінансового супроводу діяльності закладу освіти.

На шляху до досягнення такого фінансового та економічного благополуччя, за висновками більшості експертів неформальної освіти – підприємців постає проблема відсутнос-

ті лідерських якостей нинішніх керівників та недостатня увага щодо їх формування у майбутніх фахівців. Очевидно, що саме менеджери-лідери, здатні до ведення потужної автономної фінансово-економічної політики, є тими особами, на яких українські педагогічні колективи покладають надію під час виходу з кризи. Отже, в реальних та формальних характеристиках таких лідерів з'являється нова «опція», що більшість науковців до цього часу, м'яко кажучи, «не помітили».

Так, на думку Д.В. Алфімова, «ефективний лідер» – це особистість, яка має значний вплив на поведінку членів групи та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих задля розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового [1, с. 50].

На жаль, у визначенні автора спостерігаємо відсутність будь-якої згадки про непередбачуваний характер сучасної діяльності менеджерів або необхідність включити в структуру лідерської якості підприємницьку культуру.

Думки інших авторів щодо сутності лідерства теж поділилися на декілька векторів, в яких наголоси ставлять на досягненні спільної мети, сором'язливо замовчуючи головну проблему нинішніх керівників закладами освіти – бідність та економічну стагнацію:

– Г. Кунц та С.О'Доннел вважають, що лідерство пов'язане з впливом на людей, що переслідує досягнення спільної мети [12, с. 126];

– С.М. Соболев, лідерство – це сила, що сприяє формуванню в групі людей здатності робити щось краще і більше в напрямі реалізації спільної мети [6, с. 262];

– М. Роберто до основних функцій лідера відносить такі: «Мотивувати людей, керувати змінами в організації та вести різнопланові групи до однієї спільної мети» [11, с. 185];

– Мері Паркер Фоллетт, американський політолог, продовжує цю думку, вважаючи, що лідерські якості в сучасній ситуації можуть виявлятися де завгодно, незалежно від посади і становища людини. Вона зауважує, що лідерство полягає у здатності піднятися над ситуацією, побачити й оцінити картину в цілому, а також у здатності організовувати людей для досягнення спільної мети [14, с. 12].

Інші науковці відносять лідерство за своєю суттю і формою до феномену влади, роблять акцент на моральних й людських якостях і є більш філософськими:

– Ж. Блондель: «...лідерство є формою влади, оскільки полягає в здатності однієї особи змушувати інших робити те позитивне або негативне, що вони не робили б або, в остаточному підсумку, могли б не робити взагалі» [3, с. 93];

– О. Біла наголошує, що «лідерство – управління на більш високому рівні, процес досягнення значущих результатів при дії з повагою, турботою та чесністю заради добробуту всіх учасників» [2, с. 13–14];

– О. Полісаєв: «лідерство – це досягнення людства, що має цілком природний характер, без якого неможливі зрушення, удосконалення та конкурентоспроможність кожного окремо взятого громадянського суспільства та людської цивілізації в цілому» [9, с. 178].

З наведеного вище можна зробити як мінімум два висновки. Перший стосується твердження, що лідерство притаманне далеко не всім управлінцям, а другий – в загальній картині цього феномену майже ніхто не виділяє фінансово-економічної «харизми» лідера та його компетентності в цьому питанні.

З цих причин звернення до класиків педагогічної майстерності, які довгі роки визначали змістові характеристики успішних вчителів, викладачів та менеджерів освіти, дає привід для роздумів та ефективного використання вже напрацьованих алгоритмів та схем формування необхідної сукупності знань, умінь, практичних навичок та ціннісних установок учасників педагогічних процесів.

Зокрема звернемо увагу на методичні скарбнички видатного українського філософа у сфері освіти І.А. Зязюна. Автор у цьому питанні мав свою філософію, вважаючи, що серед елементів педагогічної майстерності [8], які мають стосунок до лідерської складової особистості педагогів та управлінців сфери освіти слід виокремити такі побажання:

1) у кожній малій справі бачити велику мету, що в ракурсі фінансово-економічної активності управлінців дає установку на дбайливе та шанобливе ставлення до будь-якої матеріальної, економічної та фінансової перемоги закладу, здатність будувати на цій основі захоплюючу «візію» майбутнього успіху та процвітання;

2) оптимістичне прогнозування, адже для досягнення успіху необхідний позитивний настрій, без якого людина не зможе самовдосконалюватися, мріяти про фінансово незалежне майбутнє, працювати на перспективу та бути лідером взагалі.

3) відповідати за свій вплив, адже за кожними вчинками йдуть наслідки (як позитивні, так і негативні), на які людина має з гідністю реагувати та нести свій «хрест лідера».

Отже, зрозуміло, що серед якостей, якими володіють успішні керівники – лідери сучасності, поступово переважають не стільки моральні або гуманістичні, скільки матеріальні та фінансово-економічні, що ставить на порядок денний питання про їх включення в загальну картину професійних компетенцій на топових позиціях. На емпіричному рівні таке узагальнення набуває дедалі більш перспективного характеру, адже загальний стиль лідерства управлінців перебдачає бути прикладом підприємництва, новаторства і мати схильність до ризику; являти собою приклад чіткої організації у веденні справ та бути рентабельним на ринку освітніх послуг.

Зрозуміло, що формування лідерських якостей в майбутніх менеджерів освіти відбувається за умови отримання реалістичного досвіду практичної діяльності через прийняття особистих управлінських рішень у сфері фінансово-економічних відносин закладу.

Саме такий досвід має надаватися магістрантам спеціальності 073 – Менеджмент (освітня програма – Управління навчальним закладом) в рамках проходження практичної підготовки та стажування. Виконуючи обов'язки керівника структурного підрозділу, майбутній магістр розвиває організаторські, комунікативні, підприємницькі здібності, беручи на себе відповідальність у прийнятті управлінських рішень та занурюючись у площину малознайомої справи, де й найбільш чітко проявляються такі якості, як: стресостійкість, ініціативність, креативність, людяність, рішучість, амбітність, мобільність. Це дає змогу практиканту застосовувати власні підходи у вирішенні поставлених завдань, «обмірковувати» варіанти альтернативних рішень, оцінювати власні можливості, що в результаті повинно дати позитивний результат, який позначиться на фінансово-економічній «картині» закладу освіти та детермінує стратегічні орієнтації на майбутнє.

Попередній аналіз можливості реалізації зазначеної ідеї вказує на те, що більшість керівників закладів освіти не дозволяють вільно, а отже, завжди ризиковано здійснювати практичну діяльність практикантам на адміністративних та управлінських посадах. Найчастіше магістрантам надається робота, яка не потребує ризикованих вчинків (як правило, це паперові завдання, секретарство, рутинна робота, типові дії та трансакції, що не потребують виходу за межі традиційної практики). Аналіз практики та стажування майбутніх магістрів зі спеціальності 073 «Менеджмент» дає змогу зробити висновок про відсутність можливості прийняття особистих управлінських бізнес-рішень.

Іншою проблемою є легкий спосіб отримання не самого досвіду, а позитивної оцінки за практичну підготовку та стажування в дипломі. Справа в тому, що керівники навчальних закладів найчастіше не вмотивовані до отримання кінцевого результату стажування магістрів і рідко вступають в реалістичні професійні зв'язки з магістрантами, окрім випадків, коли студент вже працює на керівній посаді в закладі, а навчається заочно. У таких випадках «зв'язки» допомагають отримати відмінну характеристику з місця проходження практики без «зайвих зусиль».

Наведені аргументи дають змогу підтвердити необхідність в удосконаленні проходження практичної підготовки та стажування, посиленні вмотивованості як з боку студентів так і викладачів, що керують практикою, саме за рахунок розширення прав магістрантів, обережного дозволу короточасного домінування в колективі. Але як це зробити в реаліях українських традицій, коли майбутній фахівець лише імітує управлінську діяльність в закладі освіти, не маючи можливості реального впливу на колектив та процесуальні характеристики їх активності? Інше питання, як застрахуватися від невдач та грубих помилок на етапі фактичного початку професійної кар'єри управлінця?

Головна теза з цього приводу – використання та посилення ролі особистих та офіційних зв'язків гарантів освітніх програм, науково-педагогічних працівників випускових кафедр з його випускниками, що вже стали лідерами на ринку освітніх послуг, займають топові позиції серед керівників закладів освіти або працюють в органах державного управління сферою освіти.

У таких випадках між учасниками практичної підготовки та стажування виникають особливого типу взаємовідносини, що регулюються неімперативним, демократичним шляхом на засадах великої довіри та наявності низки важелів впливу. Фактично освітня субкультура створює умови для спроби занурення здобувача освіти в фахову діяльність, тестує його з різних боків та під різним кутом зору, намагаючись одночасно відкоригувати патерни професійної активності або відбраковувати осіб, не здатних до керівництва педагогічними колективами.

Формальним боком таких зв'язків є будь-яка взаємодія на засадах договорів про співпрацю, що дає змогу в колективній роботі (проведення наукових конференцій, круглих столів, участь у міських проектах, що покликані виявити потенційних лідерів освітніх закладів тощо), занурити майбутнього управлінця в реальне середовище, забезпечуючи максимально комфортну присутність поруч досвідчених спеціалістів управлінської справи.

Прикладом такої взаємодії та можливості вияву лідерських якостей може бути проект «Управлінська сотня кадрового резерву працівників освіти Запоріжжя» [10], який три роки поспіль в умовах максимальної прозорості та чесної конкуренції дав змогу «відбутися» не одному десятку талановитих та перспективних молодих педагогів-практиків тощо (<http://ipood.com.ua/novini/proekt-upravlinska-sotnya-kadrovogo-rezervu-zaporijjya/>).

Є й інші приклади співробітництва на засадах довірливих стосунків, взаємно вигідних умов, де функція керівника закладу освіти полягає у створенні умов для адаптації молодого фахівця через наявність особистої зацікавленості. Сутність цієї зацікавленості – перспективи прийняття на роботу вже перевіреного та адаптованого до конкретних умов молодого фахівця. Керівники у такому випадку охоче пояснюють, навчають та щедро передають власний досвід роботи щодо фінансово-економічного аспекту своєї діяльності з метою подальшої співпраці.

За такої моделі магістрант теж впевнений у необхідності активної роботи над собою та співпраці з носіями управлінської компетентності, адже в подальшому претендують на працевлаштування в даному закладі освіти. Такий практикант сприйматиметься як перспективний співробітник, потенційний керівник якогось структурного підрозділу, а не як конкурент на посаду директора. За нашими спостереженнями такий тип взаємодії призведе до взаємної довіри та поваги (командного духу), в якому обидві сторони зацікавлені в отриманні позитивного результату, і партнерський процес буде пролонгованим.

Розглядаючи практичну підготовку та стажування як середовище для вияву лідерської позиції, ініціативності та відповідальності у фінансово-економічній сфері майбутнього фахівця, хочемо звернути увагу на необхідність попередньої обізнаності практикантів у таких темах:

- підприємство як суб'єкт господарювання (визначення, цілі і напрями діяльності, правові основи функціонування);
- управління і структура (поняття і функції управління, загальна, організаційна та виробнича структури управління);
- зовнішнє середовище господарювання (вплив зовнішнього оточення діяльності підприємств, установ та організацій (у сфері освіти та виробничого навчання), макросередовище господарювання і його чинники, ринок і поведінка в ньому суб'єктів господарювання);
- ресурси (персонал, продуктивність праці, виробничі фонди – основні і обігові, нематеріальні ресурси і активи, фінансові кошти, інвестиції);
- організацію діяльності (інноваційні процеси, виробничий процес і його організацію, інфраструктуру);
- планування і мотивацію діяльності (державне економічне регулювання, планування діяльності підприємства, мотивацію і оплату праці);
- результати і ефективність виробництва (виробництво, якість, собівартість продукції, фінансові результати, інтегральну ефективність діяльності).

Акцентоване практичне використання перелічених тем за час проходження практичної підготовки та стажування є запорукою здобуття готовності до фінансово-економічної діяльності, але її логічним завершенням мають бути підбиття підсумків та особиста рефлексія.

Ця процедура виглядає як самоаналіз роботи та переосмислення правильності дій магістранта у тій чи іншій ситуації через складання звіту з практичної підготовки та стажуван-

ня. Головною запорукою успіху рефлексивної фази практики та стажування є адекватне оцінювання своїх сил та вміння активного вислуховування критики з боку керівника установи та викладача закладу вищої освіти або побажань для подальшого саморозвитку, кар'єрного зростання та постійного самовдосконалення бізнес-менеджера.

Тільки в такому варіанті процедура публічного самоаналізу може стати детонатором особистісних змін в напрямі обрання лідерської життєвої позиції. Звичайно, що у процесі соціальної взаємодії «одна людина виступає суб'єктом у відношенні до іншої тоді, коли проявляє власну активність, своєю діяльністю спричиняє дійові перетворення в особистості іншої, її життєвій ситуації» [4, с. 44].

Наступною позицією, яка має актуальний характер та суттєве відношення до вияву лідерської позиції під час проходження практичної підготовки та стажування, є академічна мобільність студентів закладів вищої освіти, а в нашому випадку – студентів магістратури. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» академічна мобільність – це можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами [5].

Для таких цілей існує велика палітра міжнародних програм щодо обміну студентами з країн Євросоюзу та програм Державного департаменту США, наприклад: програма обміну для майбутніх лідерів (FLEX), **програма педагогічної майстерності вчителів (TEA), програма імені Г. Гамфрі, стипендії AIESEC для студентів, літні інститути для студентів-лідерів (SUSI for Student Leaders), Еразмус (Erasmus+ Programme Guide), George Washington University Global Leaders Fellowship тощо. У всіх перелічених програмах велика увага приділяється лідерству в освіті, економічному розвитку у сфері управління освітою, планування та менеджменту.**

Найбільш цінною для нашого дослідження виявилася міжнародна програма Еразмус + [7], за якою пропонується стимулювання підприємницьких навичок, креативності, інноваційної діяльності у сфері освіти та бізнесу. У розділі «Альянси знань» акцент робиться на розвитку підприємницького складу розуму і навичок:

- створення схеми здобуття трансверсальних навичок і застосування в системі вищої освіти програм, розроблених у співпраці з підприємствами та спрямованих на підвищення працевлаштування, творчості і нові професійні напрями;

- введення вивчення підприємництва в будь-якій дисципліні, щоб забезпечити студентів, дослідників, науковий та науково-педагогічний персонал знаннями, навичками і мотивацією до участі у підприємницькій діяльності;

- відкриття нових можливостей для навчання через практичне застосування підприємницьких навичок, що може включати в себе і/або призведе до комерціалізації нових послуг, продуктів і прототипів, до створення стартапів та інших [7].

Попри великі потенційні можливості зазначених програм, які дають змогу протягом 2-12 місяців практики перейняти міжнародний досвід, сприяти зародженню власних інноваційних ідей для економічної незалежності освітнього підприємства та його розвитку, їх екстраполяція в українські реалії утруднена.

Аналізуючи вищеперелічені програми, ми стикаємося з низкою проблем: найчастіше до магістратури спеціальності 073 «Менеджмент» освітньої програми «Управління навчальним закладом» вступають дорослі люди, іноді навіть похилого віку. Між тим, в більшості програм є вікові обмеження, що роблять неможливим участь у них частини здобувачів освіти. Фактично розробники проектів орієнтуються на участь студентів I – III курсів бакалаврату, що пов'язано, швидше за все, з політичним установками країн Євросоюзу на студентську еміграцію осіб юного віку. Цей процес разом із прийняттям рішення про безвізовий режим між країнами Євросоюзу набуває потужного характеру. Єдиною поки що не вирішеною проблемою на шляху до такої еміграції є недосконале володіння магістрантами англійською мовою, яке є обов'язковою умовою всіх програм. Навіть у процесі навчання майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у навчальних планах немає дисципліни «Іноземна мова», що унеможливорює підтримку філологічної «спортивної форми». Зазначимо, що ця проблема все ж поступово вирішується через системну роботу агентів англійської мови, існування мережі сертифікованих курсів з англійської мови та практики видання сертифікатів на знання цієї мови.

Ще одним перспективним напрямом удосконалення практики міжнародної взаємодії у сфері освіти, що має стосунок до формування нового покоління лідерів, є масові відкриті онлайн-курси. Так, Ребекка Штайн, у своїй науковій статті, розкриває необхідність впровадження стратегії освіти на базі масових відкритих онлайн-курсів Ініціативного центру онлайн-освіти Пенсільванського університету. Виконуючи обов'язки директора вказаного ЗВО, автор виділяє таку рису, як «ентузіазм, з яким всі учасники процесу діляться досвідом і знаннями; це невід'ємна риса дослідного інституту. З нього виростає взаємна підтримка і бажання поділитися досвідом з кураторами та адміністраторами інших університетів. Безумовно, університети не можуть не враховувати, що є конкурентами на ринку онлайн-освіти, і все-таки загальна для всіх місія – максимально задовольнити освітні потреби студентів, дати їм необхідні знання – виходить на перший план і створює основу для взаємодії, обміну досвідом» [13, с. 195].

Висновки та основні напрями подальших досліджень.

Наведені аргументи та факти з приводу існуючої практики та стажування магістрів зі спеціальності 073 – Менеджмент, освітньої програми – Управління навчальним закладом у сфері фінансово-економічних відносин закладу та побіжний опис міжнародного досвіду дають змогу впевнитися в необхідності розширення існуючих обставин професійної підготовки магістрів спеціальності наступною педагогічною умовою: стимулювання вияву лідерської позиції (ініціатива, відповідальність) в ході контекстної практичної підготовки та стажування майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

У випадку впровадження такої умови майбутні магістри з управління навчальним закладом під час проходження реальної практичної підготовки та стажування більш швидко засвоюють роль освітнього лідера, застосовують на практиці набуті знання не тільки в рамках університету де навчаються, а й в реальних умовах, поруч з успішними підприємцями-практиками, керівниками – лідерами у сфері освіти та виробничого навчання.

Основні перспективні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в експериментальній апробації стимулювання вияву лідерської позиції в ході контекстної практичної підготовки та стажування майбутніх магістрів з управління навчальним закладом.

Список використаної літератури

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості» / Д.В. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – Вип. 11 (64). – С. 44–51.
2. Біла О.О. Технологія інтерактивного навчання майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери / О.О. Біла // Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару (1–4 лип. 2008 р.). – Одеса, 2008. – С. 65–68.
3. Блондель Ж. Политическое лидерство. Путь к всеобъемлющему анализу / Ж. Блондель. – М.: Российская академия управления, 1992. – 342 с.
4. Гаркуша І.В. Основні типи ставлення особистості до грошей / І.В. Гаркуша // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка та психологія. – 2018. – Вип. 2(16) – С. 40–45.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.01.2019 № 1556-18. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page5>
6. Менеджмент: теорія і практика: підручник: 2-ге вид., перероб і доп. – Тернопіль: Карт – бланки, 2003. – 490 с.
7. Міжнародна програма Еразмус +. – URL: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka2-proekty-spivpratsi/aliansy-znan.html>
8. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид. допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
9. Полісаєв О.О. Лідерство в контексті суспільних трансформацій: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 Переяслав-Хмельницький, 2018. – 201 с.
10. Проект «Управлінська сотня кадрового резерву Запоріжжя». – URL: <http://ipood.com.ua/novini/proekt-upravlinska-sotnya-kadrovogo-rezervu-zaporizhja/>

11. Роберто М.А. Почему великие лидеры не принимают ответ «да»: управление конфликтом ради консенсуса / М.А. Роберто. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2006. – 224 с.
12. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М.: Проспект, 2002. – 476 с.
13. Штайн Р. Поддержка онлайн-инициатив в образовании / Р. Штайн // Вопросы образования/Educational Studies. – Москва, 2018. – № 4. – С. 188–198.
14. Parker Follett M. Prophet of Management / M. Parker Follett. – Massachusetts: Harvard Business School Press, 1996. – 309 p.

References

1. Alfimov, D.V. (2010). *Zmist fenomenu "lidernskiy yakosti osobystosti"* [Content of the phenomenon "leadership qualities of personality"]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogics of the Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools]. Zaporizhzhia, issue 11 (64), pp. 44–51 (In Ukrainian).
2. Bila, O.O. (2008). *Tekhnolohiia interaktyvnoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv sotsialno-pedahohichnoi sfery* [Technology of Interactive Training for Future Specialists in Social and Pedagogic Sphere] *Upravlinnia navchalnymy zakladamy v konteksti modernizatsii systemy profesiinoho navchannia* [Management of educational institutions in the context of modernization of vocational training system]. Odesa, pp. 65–68 (In Ukrainian).
3. Blondel, Zh. (1992). *Politicheskoe liderstvo. Put k vseobemliushchemu analizu* [Political Leadership. The Way to Comprehensive Analysis]. Moskva, Rossiiskaia akademiia upravleniia Publ., 342 p. (In Russian).
4. Harkusha, I.V. (2018). Osnovni typy stavleniia osobystosti do hroshei [The main types of personality attitude to money]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika ta psykholohiia* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology]. Dnipro, issue 2 (16), pp. 40–45 (In Ukrainian).
5. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* (2019). [Law of Ukraine "About Higher Education"], no. 1556-18. Access mode : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page5> (In Ukrainian).
6. *Menedzhment : teoriia i praktyka: 2-he vyd., pererob i dop.* (2003). [Management: Theory and Practice: 2nd ed., revised and add.]. Ternopil, Kart-blanki Publ., 490 p. (In Ukrainian).
7. *Mizhnarodna prohrama Erasmus+* [International Programme Erasmus+]. Access mode : <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka2-proekty-spivpratsi/aliatsy-znan.html> (In Ukrainian).
8. Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. & etc. In I.A. Ziazun (Ed.). (2008). *Pedahohichna maisternist: 3-tie vyd. dopov. i pererobl.* [Pedagogical skill: 3rd ed. reports and reworked.]. Kyiv, SPD Bohdanova, A.M. Publ., 376 p. (In Ukrainian).
9. Polisaiev, O.O. (2018). *Liderstvo v konteksti suspilnykh transformatsii : sotsialno-filosofskyi analiz*. Dys. kand. filosof. nauk [Leadership in the Context of Social Transformations: Social and Philosophical Analysis. Cand. philosopher. sci. dis.]. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 201 p. (In Ukrainian).
10. Proekt "Upravlinska sotnia kadrovoho rezervu Zaporizhzhia" [Project "Managing hundreds of personnel reserve in Zaporozhye"]. Access mode : <http://ipood.com.ua/novini/proekt-upravlinska-sotnya-kadrovogo-rezervu-zaporijjya/> (In Ukrainian).
11. Roberto, M.A. (2006). *Pochemu velikie lidery ne prinimaiut otvet "da" : upravlenie konfliktom radi konsensusa* [Why Great Leaders Don't take "Yes" for an answer : conflict management for consensus]. Dnepropetrovsk, Balans Biznes Buks Publ., 224 p. (In Russian).
12. Faiol, A., Yemerson, H., Teilor, F. & Ford, H. (2002). *Upravlenie – yeto nauka i iskusstvo* [Management as a Science and Art]. Moskva, Prospekt Publ., 476 p. (In Russian).
13. Shtain, R. (2018). *Podderzhka onlain-initsiativ v obrazovanii* [Support for online initiatives in education]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Studies]. Moskva, issue 4, pp. 188–198 (In Russian).
14. Parker Follett M. (1996). Prophet of Management. Massachusetts. Harvard Business School Press Publ.. 309 p.

THE ISSUE OF DISCOVERING THE LEADERSHIP POSITION IN THE COURSE OF CONTEXTUAL PRACTICAL TRAINING AND INTERNSHIP OF FUTURE MASTERS IN MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Yuliia A. Kuzmenko, Senior Lecturer at the Department of Education and Management in Classic Private University, Zaporizhzhia (Ukraine). E-mail: yulyachechura@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-30

Key words: leadership, future masters in educational institution management, professional training and internship, financial and economic activity, entrepreneurial culture.

The article describes the essence of such concepts as «leader» and «leadership». It has been proved that among the qualities of successful contemporary leaders moral or humanistic features has given way to material, financial and economic ones. This fact has necessitated their consideration in the general picture of top professional competences. At the empirical level such a generalization offers a promising tool because managers' leadership should become a model of entrepreneurship, innovation and risk-taking, a model of efficient organization of case management, being cost-effective on the market of educational services.

It is obvious that leadership qualities of future managers in education can be formed only on condition if they acquire relevant practical experience through taking independent decisions in the field of financial and economic relations of educational institutions. Such experience is provided to the students getting their Master's Degree, Specialty 073 - Management (Educational Programme - Educational Institution Management) within the framework of practical training and internship.

The article raises the issue of students' academic mobility. The international exchange programmes of the European Union and United States in the presented list, allow students to get international experience, promote innovative ideas for economic independence of educational institutions and their development. Unfortunately, their extrapolation on the Ukrainian realities is challenging and problematic: age restrictions of most programmes limit the possibilities of mature students. In fact, project developers consider 1st-3rd year students getting their bachelor's degree as their target group, which can be explained by the political reasons and views of the European Union countries on young students' emigration. This process, stimulated by visa-free regime between the countries of the European Union, is becoming more widespread. The only remaining challenge on the way to such emigration is lack of English language proficiency, which is a prerequisite for all the mobility programmes.

Одержано 3.01.2019.

УДК 377.18
DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-31

О.В. ЛЕБІДЬ,
*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті науково обґрунтовано систему формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, складовими якої визначено: суб'єкт-об'єктний, концептуальний, змістовий, процесуально-технологічний і контрольно-результативний компоненти. Обґрунтовано сутність суб'єкт-об'єктного компонента, який передбачає визначення суб'єктів (викладачі та керівники закладів загальної середньої освіти, у супроводі яких магістранти проходять управлінську практику) і об'єктів (магістранти). Розкрито сутність концептуального компонента, який містить мету, завдання, принципи, методологічні засади, педагогічні умови. Обґрунтовано змістовий компонент, який реалізується через упровадження освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент». Розкрито процесуально-технологічний компонент системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, що базується на гармонійному поєднанні діалогічно-дискусійних, імітаційних та інформаційно-дистанційних технологій навчання. Він реалізується через лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну роботу, різновиди консультації, тренінги, практичну підготовку, науково-дослідну роботу. Визначено сутність контрольно-результативного компонента, який передбачає оцінювально-критеріальні засади готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління (критерії, показники, рівні сформованості); комплекс моніторингово-коригувальних і діагностичних процедур, що здійснюються після завершення кожного з етапів системи та при підбитті підсумків (вхідне і вихідне діагностування; поточний, підсумковий і рефлексивний (самоконтроль) контроль); результат, якому властива позитивна динаміка розвитку рівнів готовності до стратегічного управління.

Ключові слова: система, готовність, стратегічне управління, керівник загальноосвітнього навчального закладу, магістратура.

В статті науково обґрунтована система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, складовими якої визначено: суб'єкт-об'єктний, концептуальний, змістовий, процесуально-технологічний і контрольно-результативний компоненти. Обґрунтовано сутність суб'єкт-об'єктного компонента, який передбачає визначення суб'єктів (викладачі та керівники закладів загальної середньої освіти, у супроводі яких магістранти проходять управлінську практику) і об'єктів (магістранти). Розкрито сутність концептуального компонента, який містить мету, завдання, принципи, методологічні засади, педагогічні умови. Обґрунтовано змістовий компонент, який реалізується через упровадження освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент». Розкрито процесуально-технологічний компонент системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, що базується на гармонійному поєднанні діалогічно-дискусійних, імітаційних та інформаційно-дистанційних технологій навчання. Він реалізується через лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну роботу, різновиди консультації, тренінги, практичну підготовку, науково-дослідну роботу. Визначено сутність контрольно-результативного компонента, який передбачає оцінювально-критеріальні засади готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління (критерії, показники, рівні сформованості); комплекс моніторингово-коригувальних і діагностичних процедур, що здійснюються після завершення кожного з етапів системи та при підбитті підсумків (вхідне і вихідне діагностування; поточний, підсумковий і рефлексивний (самоконтроль) контроль); результат, якому властива позитивна динаміка розвитку рівнів готовності до стратегічного управління.

тичности, связи обучения с практической деятельностью, сознательности и активности обучения, прочности знаний, диалогизации обучения, гуманизации, контроля и коррекции знаний, профессиональной направленности, соответствия применения новых информационных технологий, приоритета самостоятельности обучения, опоры на опыт обучающегося), методологические основы (системный, синергетический, компетентностный, студентоцентрированный, деятельностный, аксиологический, акмеологический, андрагогический), педагогические условия. Обоснован содержательный компонент, который реализуется через внедрение образовательно-профессиональной программы «Управление учебным учреждением» по специальности 073 «Менеджмент». Раскрыт процессуально-технологический компонент системы формирования готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению в условиях магистратуры, основанной на гармоничном сочетании диалогично-дискуссионных, имитационных и информационно-дистанционных технологий обучения. Он реализуется через лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельную работу, разновидности консультаций, тренинги, практическую подготовку, научно-исследовательскую работу. Определена сущность контрольно-результативного компонента, который предусматривает: оценочно-критериальные основы готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения к стратегическому управлению (критерии, показатели, уровни сформированности); комплекс мониторингово-корректирующих и диагностических процедур, осуществляемых после завершения каждого из этапов системы и при подведении итогов (входное и выходное диагностирование; текущий, итоговый и рефлексивный (самоконтроль) контроль); результат, которому свойственна положительная динамика развития уровней готовности к стратегическому управлению.

Ключевые слова: система, готовность, стратегическое управление, руководитель общеобразовательного учебного учреждения, магистратура.

Постановка проблеми. Політичні та соціально-економічні перетворення, що відбуваються в житті нашої держави, призвели до змін у науково-технічному, інформаційному, духовному, моральному та інших аспектах життя, тому набувають нового звучання й проблеми освітньої політики, основною тенденцією якої є докорінне реформування, що буде протидіяти негативним тенденціям і перетворить заклад освіти на важіль інноваційного розвитку та конкурентоспроможності України. Це потребує від керівництва загальноосвітнього навчального закладу самостійного формування освітніх програм, складання навчальних планів і програм з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, вибору підручників, методик навчання й виховання, розвитку навчально-матеріальної бази; розробки універсальних показників досягнення цілей, прогнозував траєкторію розвитку організації з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників тощо. У зв'язку із зазначеним вище особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів через глибоке володіння основами стратегічного управління; пошук нових конструктивних ідей для вирішення проблеми прогнозування розвитку закладу освіти; ідентифікацію та вирішення складних управлінських завдань і практичних проблем, застосовуючи інноваційні інструменти та прийоми.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що у наукових розвідках Т. Гребенник [1], О. Кравченко [3], В. Мельника [4], С. Натрошвілі [6], О. Родіонова [8], Г. Шлебуш і М. Мохатле [11], Л. Щоголевої і В. Вознюк [10] висвітлено ключові питання стратегічного управління в системі освіти. Різні аспекти формування готовності керівника закладу освіти до стратегічного управління окреслені в працях О. Бондарчука [7], Л. Грицяк [2], С. Мінюрової і Д. Казанцева [5], Т. Султанової [9] та ін.

Метою статті є розробка та обґрунтування системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магистратури.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо систему формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магистратури, основними компонентами якої є **суб'єкт-об'єктний, концептуальний, змістовий, процесуально-технологічний і контрольно-результативний** (рис. 1). Докладно зупинимося на розробці означених компонентів педагогічної системи.

Стосовно першого компонента системи – **суб'єкт-об'єктного**, зауважимо, що розробка системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магистратури передбачає визначення суб'єктів і об'єктів, тому уточнимо, що процес формування означеної готовності – це двостороння взаємодія всіх його учасників.



Рис. 1. Модель системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури

Така взаємодія дозволяє майбутньому керівнику загальноосвітнього навчального закладу задовольняти потребу у здійсненні стратегічних змін, розширити й поглибити професійні знання і вміння з теорії стратегічного управління, оволодіти методами й технологіями розробки та реалізації стратегії розвитку та надає можливість вдосконалювати індивідуальні якості, які забезпечують прийняття керівником ефективних стратегічних рішень. Тому об'єктом системи є здобувачі вищої освіти на другому (магістерському) рівні, що на-

вчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Серед *суб'єктів* системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, безумовно, провідна роль належить викладачу закладу вищої освіти як організатору і координатору процесу формування готовності до стратегічного управління. Також до суб'єктів системи ми відносимо і керівників закладів загальної середньої освіти, що вже мають досвід здійснення стратегічного управління, у супроводі яких магістранти спеціальності «Управління навчальним закладом» проходять управлінську практику,

Зупинимось на характеристиці другого компонента педагогічної системи – **концептуального**, складовими якого є

1. *Мета* (формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури відповідно до сучасних потреб його фахової діяльності).

2. *Завдання* (формування мотиваційного компонента готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, усвідомлення необхідності впровадження стратегічних змін у загальноосвітньому навчальному закладі, особистісної потреби в оволодінні зазначеною готовністю, прагнення стати керівником із високим рівнем готовності до стратегічного управління; забезпечення оволодіння знаннями, що дають магістрантами цілісне уявлення про теорію стратегічного управління, особливості впровадження стратегічного управління в загальноосвітньому навчальному закладі; формування у магістрантів управлінських умінь, які забезпечують ефективне стратегічне управління (проектно-прогностичні, діагностико-аналітичні, адміністративно-управлінські, рефлексивно-регулятивні); забезпечення розвитку особистісних якостей, які сприяють успішному стратегічному управлінню (активність і стійкість в управлінській діяльності, асертивність, адаптивність, схильність до ризику, наполегливість, здатність до рефлексії); набуття майбутнім керівником загальноосвітнього навчального закладу досвіду стратегічної діяльності в процесі проходження управлінської практики; здійснення експертизи власних дій і прийнятих рішень у контексті стратегічного управління; розвиток здатності й відчуття необхідності постійної самоосвіти, оновлення і самовдосконалення власного досвіду впровадження стратегічного управління; проведення моніторингу рівня сформованості готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління).

3. *Принципи* (системності й систематичності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, свідомості й активності навчання, міцності знань, діалогізації навчання, гуманізації, контролю і корекції знань, професійної спрямованості, інтерактивності, самостійності навчання, опори на досвід того, хто навчається).

4. *Принципи* (системності й систематичності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, свідомості й активності навчання, міцності знань, діалогізації навчання, гуманізації, контролю і корекції знань, професійної спрямованості, інтерактивності, самостійності навчання, опори на досвід того, хто навчається).

5. *Методологічні засади* (системний, синергетичний, студентоцентризований, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний та андрагогічний підходи).

6. *Педагогічні умови* (створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і магістрантів в освітньому середовищі закладу вищої освіти; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти; високий рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні стратегічного управління, у супроводі яких здобувачі вищої освіти (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент», проходять управлінську практику; спрямованість викладання навчальних дисциплін на формування готовності магістрантів до стратегічного управління закладом освіти різного типу).

Щодо **змістового компоненту** системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, то цей компонент передбачає модернізацію професійної підготовки майбутнього

керівника загальноосвітнього навчального закладу та корекцію змісту освітнього процесу. Ця корекція спрямована на оновлення змісту професійної підготовки магістрантів зі спеціальності 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом».

Модернізація змісту професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в контексті нашого дослідження здійснюється за такими напрямками:

1. Створення освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» за спеціальністю 073 «Менеджмент», галузі знань 07 «Управління та адміністрування» на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», основним фокусом якої є спеціальна освіта й професійна підготовка в галузі управління закладом освіти; забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти на ринку освітніх послуг (управління, конкурентоспроможність закладу освіти, стратегія розвитку, управління змінами). Ця освітньо-професійна програма здобула престижну акредитацію за європейськими стандартами та критеріями, підтверджену міжнародним сертифікатом Центрального агентства з оцінки й акредитації ZEvA, Ганновер (Німеччина).

Головною перевагою програми підготовки майбутнього керівника закладу освіти є орієнтація на формування професіонала в галузі управління навчальним закладом зі стратегічним способом мислення, здатного забезпечити конкурентоспроможність закладу освіти, зокрема загальноосвітнього навчального закладу, на ринку освітніх послуг.

Необхідно зазначити, що розроблена освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом» реалізувала новий концептуальний підхід до організації навчально-виховного процесу майбутніх керівників закладу освіти у вищій школі. Метою цієї програми є підготовка нового покоління висококваліфікованих конкурентоспроможних керівників закладів освіти зі стратегічним способом мислення, системним баченням управлінських проблем, професійними знаннями у сфері управління закладами освіти різних типів, здатних прогнозувати розвиток закладу освіти, ідентифікувати та вирішувати складні управлінські завдання та практичні проблеми, застосовуючи інноваційні інструменти та прийоми управління.

2. Розробка робочого навчального плану підготовки магістрантів за спеціальністю 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом» на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» з урахуванням специфіки й структури готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління.

3. Оновлення змісту навчальних дисциплін професійно-практичної спрямування нормативної і вибіркової частин освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом», а саме: «Правові та фінансово-економічні основи управління навчальним закладом», «Психологія ведення переговорів», «Соціологія і психологія управління закладом освіти», «Кадровий менеджмент. Управління конфліктами в сфері освіти», «Специфіка управління закладами освіти різного типу», «Фандрайзинг в освітній діяльності», «Етика та деонтологія в освіті», «Самоменеджмент (тайм- і стрес-менеджмент)», «Комунікації в професійній діяльності», «Новітні технології в освіті й управлінні», «Моніторинг навчальної діяльності», «Управління проектами в сфері освіти».

Вибір навчальних дисциплін, зміст яких було трансформовано, обумовлений тим, що вони мають широкі змістові можливості щодо розкриття різних аспектів стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Нововведення в змісті вищезгаданих дисциплін полягають у розширенні змісту навчальних програм завдяки доповненню й збагаченню змісту теоретичними знаннями щодо сутності стратегічного управління, зокрема стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом; особливостей стратегічного управління людськими ресурсами; соціально-психологічного і законодавчого забезпечення стратегічного управління; реалізації стратегії розвитку кадрового потенціалу, стратегії управління конфліктами і стратегії фандрайзингу в закладі освіти; особливостей стратегічного мислення керівника закладу освіти; стратегічне управління системою комунікацій у загальноосвітньому навчальному закладі.

4. Упровадження навчального модуля «Стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом» у межах нормативної дисципліни «Стратегічне управління в сфері освіти», який дозволить здійснити формування компонентів готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. Навчаль-

на дисципліна спрямована на закріплення в магістрантів виокремлених умінь, що визначають їхню готовність до стратегічного управління. Навчально-методичний комплекс містить: ключові поняття, теоретичний і практичний курси з додатками, критерії оцінювання навчальних досягнень магістрантів, завдання для самостійної роботи, перелік основної та додаткової літератури.

З урахуванням особливостей структури й функціонування закладів освіти різних типів, а також теми нашого дослідження являється необхідність розробки навчального модуля «*Стратегічне управління закладом загальної середньої освіти*». Зміст модуля відображає сучасні наукові підходи, концепції, теорії, основні терміни стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Метою навчального модуля «Стратегічне управління закладом загальної середньої освіти» є засвоєння сутності й особливостей стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, системи знань теоретико-методологічних аспектів і навичок практичного застосування прийомів і методів формулювання стратегії інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти.

5. Організація засідань «Школи керівника стратегічно орієнтованого загальноосвітнього навчального закладу» (далі – Школа) як провідної форми позааудиторної роботи з метою оволодіння магістрантами прогресивними прийомами й інструментами стратегічного управління. Школа – це проект навчання і розвитку майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які володіють прогресивними прийомами й інструментами стратегічного управління. Програма Школи передбачає 6 занять із застосуванням теоретичних базових знань і практик у галузі стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Заняття організовані у змішаній формі: інформаційні блоки чергуються з практичними заняттями (80/20). Формами проведення занять в Школі є управлінський тренінг, практичні завдання, самостійна робота, моделювання заняття та управлінських ситуацій, ділові ігри, творчі звіти, наставництво, вебінари, телекомунікаційні проекти.

6. Удосконалення змісту управлінської практики магістрантів за допомогою включення до її змісту індивідуального завдання з навчальної дисципліни «Стратегічне управління в сфері освіти». Одним із завдань управлінської практики нами визначено: збір інформації про управлінську діяльність закладу освіти, нормативно-правових документів, управлінської звітності, внутрішніх положень профільної організації, включаючи внутрішньофірмові стандарти, що дозволяє визначити тенденції зміни факторів зовнішнього і внутрішнього середовища для цілей оцінки ефективності заходів і прийняття стратегічних рішень. Таким чином, згідно з формуванням готовності до стратегічного управління управлінська практика покликана *формувати у магістрантів* стійку мотивацію і реальну *потребу* у визнанні, самовдосконаленні, впровадженні стратегічних змін; удосконалювати набуті знання про сутність і особливості стратегічного управління, а також управлінські вміння, які забезпечують ефективне стратегічне управління (проектно-прогностичні, діагностико-аналітичні, адміністративно-управлінські, рефлексивно-регулятивні); підтримувати подальший розвиток особистісних якостей, які сприяють успішному стратегічному управлінню (активність і стійкість в управлінській діяльності, асертивність, адаптивність, схильність до ризику, наполегливість, здатність до рефлексії).

7. Доповнення тематики магістерських досліджень відповідно до конкретних проблемних аспектів стратегічного управління закладом освіти і загальноосвітнім навчальним закладом зокрема. Актуалізація тематики магістерських досліджень відповідно до конкретних проблемних аспектів стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом сприяє закріпленню, поглибленню і узагальненню знань, одержаних магістрантами за час навчання, та їх застосування у процесі комплексного вирішення конкретного завдання.

Зміни, які запропоновані у змісті освіти, дозволяють сформувати готовність майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, що забезпечить надання освітніх послуг населенню відповідно до існуючих стандартів.

Процесуально-технологічний компонент системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури характеризується особливостями цілісного процесу навчання магі-

странтів у закладі вищої освіти, забезпеченням його участі у всіх видах діяльності (навчально-пізнавальній, дослідницькій, професійно-адаптивній, трудовій та ін.) у навчальний і позааудиторний час і реалізується через технології навчання, які впливають на мотиваційну сферу магістрантів, стимулюючи їхню активну пізнавальну діяльність. Процесуально-технологічний компонент передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію обох сторін навчального процесу, послугування магістрантів інформаційними технологіями, літературою, а також співпрацю з іншими магістрантами.

Зазначений компонент має максимально забезпечити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків) магістрантів.

Сучасними освітніми технологіями, які визначають зміст і організацію процесу формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури є Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Концепція організації підготовки магістрів в Україні, **Стратегія розвитку Університету імені Альфреда Нобеля на 2016–2030 р.р.**, освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом» за спеціальністю 073 «Менеджмент», галузь знань 07 «Управління та адміністрування» та ін.

У сучасній науково-педагогічній літературі існує безліч різноманітних класифікацій педагогічних технологій: модульно-розвивальна, модульно-рейтингова, технологія перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментуючому управлінні; технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального процесу; технологія розвиваючого навчання; технологія рівневої диференціації, технологія індивідуалізованого навчання, технологія життєтворчості, технологія кооперованого навчання, технологія колективного навчання тощо.

До технологій навчання системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури відносимо: *діалогічно-дискусійні* (проблемна лекція, лекція зі заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-прес-конференція, лекція-бесіда, лекція-брифінг, лекція з аналізом конкретних ситуацій, дебати, диспут, круглий стіл, засідання експертної групи, форум, «акваріум», мозковий штурм, синектика, метод есе, технології фасилітації); *імітаційні* (ігрові технології (ситуаційно-рольові ігри, ділові ігри, тренінг, коучинг, стажування (з виконанням посадової ролі), неігрові технології: кейс-метод (аналіз проблемних ситуацій), «балінтовська сесія», метод щоденників, метод 6-6, метод тимчасових обмежень, метод раптових заборон, метод нових варіантів, метод абсурду); *інформаційно-дистанційні* (проектні технології, інтернеторієнтовані технології (менторство, парне навчання, електронна пошта, технологія чату, вебінар).

У рамках процесуально-технологічного компоненту, крім різноманітної аудиторної роботи (гармонійне поєднання лекційно-практичної, семінарської, самостійної форми роботи, а також консультацій, співнавчання, взаємонавчання), передбачено і такі форми позааудиторної роботи, як участь у різних виховних заходах, тренінг з формування готовності до стратегічного управління, зустрічі з досвідченими керівниками загальноосвітніх навчальних закладів і фахівцями у галузі стратегічного управління тощо.

Завершальну роль у впровадженні системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури виконує **контрольно-результативний компонент**, який відтворює досягнення поставленої мети, тобто кінцевий результат процесу формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури – сформованість готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління відповідно до сучасних потреб його фахової діяльності. Перевірку рівня сформованості готовності до стратегічного управління передбачено здійснювати на основі сформованості компонентів готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного й особистісного.

Цей компонент спрямований на визначення ефективності функціонування всієї моделі формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів.

Контрольно-результативний компонент передбачає: оцінювально-критеріальні засади готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління (критерії, показники, рівні сформованості); комплекс моніторингово-коригувальних і діагностичних процедур, що здійснюються після завершення кожного з етапів системи та при підбитті підсумків (вхідне і вихідне діагностування; поточний, підсумковий і рефлексивний (самоконтроль) контроль); результат, якому властива позитивна динаміка розвитку рівнів готовності до стратегічного управління.

Цей компонент забезпечує оцінювання сформованості готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури за визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним та особистісним) та рівнями (елементарний (низький), достатній (середній), продуктивний (високий)) за допомогою технології психолого-педагогічної діагностики.

Контроль, аналіз, оцінювання і самооцінювання результатів сформованості готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури забезпечують такі форми:

1. Контроль на лекції може проводитись як вибіркове усне опитування магістрантів або із застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, особливо за змістовими модулями навчальної дисципліни. Поточний контроль на лекції покликаний привчити магістрантів до систематичного опрацювання пройденого матеріалу та підготовки до майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найбільш важкі для сприйняття магістрантів розділи з наступним їх роз'ясненням. Контроль на лекції не повинен займати багато часу.

2. Поточний контроль на практичних і семінарських заняттях проводиться з метою з'ясування рівня готовності магістрантів до занять у таких формах: вибіркове усне опитування перед початком занять, фронтальне стандартизоване опитування, тестування протягом 5-10 хв., фронтальна перевірка виконання домашніх завдань, письмові відповіді на окремі запитання, оцінка активності магістранта в процесі занять (кількість внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей тощо), письмова (до 45 хв.) контрольна робота, колоквіум за розділами теоретичного курсу, що давалися на самостійне опрацювання (тем або модулі), розв'язання вправ, аналіз кейс-ситуацій тощо.

3. Контроль у позааудиторний час включає: перевірку виконання домашніх завдань, науково-дослідних і контрольних робіт (оцінюються якість і акуратність виконання, точність і оригінальність рішень, перегляд спеціальної літератури, наявність елементів дослідження, виконання завдання у встановленому обсязі відповідно до заданих строків), аналіз конспектів лекцій, розгляд і оцінка рефератів з частини лекційного курсу, який самостійно опрацьовується, тестування, анкетування, спостереження за участю в ситуаційно-рольових і ділових іграх.

4. Консультації (роз'яснення викладачем будь-якого навчального питання). Ця форма передбачає надання допомоги магістрантам у їх самостійній роботі, яка особливо необхідна при підготовці до іспитів, захисті проектів й інших формах контролю знань. Мета більшості консультацій – допомогти магістрантам розібратися у складних питаннях, вирішити ті з них, у яких магістранти не можуть самостійно розібратися.

5. Заліки: диференційований залік із фіксуванням балів, заліки з практичних робіт, захист курсового проекту, звіт з управлінської практики.

6. Іспити є підсумковим етапом вивчення всієї дисципліни або її частини і мають за мету перевірку знань магістрантів з теорії і виявлення навичок застосування отриманих знань при вирішенні практичних завдань, а також навичок самостійної роботи з навчальною і науковою літературою. Види іспитів: семестрові, перехідні, державні іспити.

7. Магістерське дослідження є завершальним етапом навчання та заключною формою контролю, яка забезпечує найбільш глибоку системну перевірку підготовленос-

ті магістрантів до професійної діяльності. При оцінці якості магістерського дослідження враховують актуальність теми, ступінь самостійності роботи, повноту розкриття теми, обґрунтованість пропонованих рішень тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розроблена система формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури здатна забезпечити розвиток у магістрантів ціннісно-мотиваційного ставлення до стратегічних змін, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань та вмінь з теорії стратегічного управління, володіння методами й технологіями розробки та реалізації стратегії розвитку, вдосконалення індивідуальних якостей, які забезпечують прийняття керівником ефективних стратегічних рішень. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні впливу розробленої нами системи на формування готовності до стратегічного управління майбутніх керівників закладів освіти різних типів та форм власності.

Список використаних джерел

1. Гребеник Т.В. Стратегічне управління як системний засіб забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу / Т.В. Гребеник // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2016. – № 2 (12). – С. 379–383.
2. Грицяк Л. Зміст і організація професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного менеджменту в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Грицяк // Наукові записки НДУ ім. Н. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 93–97.
3. Кравченко О.І. Теоретико-методологічні засади моделювання стратегічного розвитку університету: дис. ... д-ра пед. наук ; спец. : 13.00.06 – Теорія і методика управління освітою / О.І. Кравченко. – Старобільськ, 2018. – 574 с.
4. Мельник В.К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу / В.К. Мельник // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/21.pdf.
5. Минюрова С.А. Психологическая готовность руководителя образовательного учреждения к созданию модели стратегического развития школы (планирование деятельности) / С.А. Минюрова, Д.И. Казанцев // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 163–169.
6. Натрошвілі С.Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом : теорія, методологія, практика : монографія / С.Г. Натрошвілі. – К. : КНУТД, 2015. – 320 с.
7. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посіб. / за наук. ред. О.І. Бондарчук. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. – 194 с.
8. Родіонов О.В. Розвиток стратегічного управління ВНЗ / О.В. Родіонов // Культура народів Причорномор'я. – 2011. – № 212. – С. 60–62.
9. Султанова Т.А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности / Т.А. Султанова // Дискуссия. – 2014. – № 4 (45). – С. 133–138.
10. Щоголева Л. Стратегічне управління освітнім закладом як соціальною системою / Л. Щоголева, В. Вознюк // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. / Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне : Принт-Хауз, 2014. – № 2. – С. 237–240.
11. **Schlebusch, G.** Strategic Planning as a Management Tool for School Principals in Rural Schools in the Motheo District / **Gawie Schlebusch & Masese Mokhatle** // School Leadership & Management. – 2016. – Vol. 13, Issue 3. – P. 342–348.

References

1. Hrebennyk, T.V. (2016). *Stratehichne upravlinnia yak systemnyi zasibzabezpechennia konkurentospromozhnosti navchalnoho zakladu* [Strategic management as a systemic means of

ensuring the competitiveness of an educational institution]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika ta psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (12), pp. 379–383 (In Ukrainian).

2. Hrytsiak, L. (2011). *Zmist i orhanizatsiia profesiinoi pidhotovky kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv do stratehichnoho menedzhmentu v systemi pisladyplomnoi osvity* [Contents and organization of professional training of heads of general educational institutions for strategic management in the system of postgraduate pedagogical education]. *Naukovi zapysky NDU im. N. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU named after N. Gogol. Psychological and pedagogical sciences], no. 2, pp. 93–97 (In Ukrainian).

3. Kravchenko, O.I. (2018). *Teoretyko-mrtodolohichni zasady modeliuvannia stratehichnoho rozvytku universytetu. Dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodological principles of modeling of strategic development of the university. Dr. ped. sci. dis.]. Starobilsk, 574 p. (In Ukrainian).

4. Melnyk, V.K. (2010). *Tekhnolohiia stratehichnoho planuvannia diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Technology of strategic planning of the activity of a comprehensive educational institution]. *Teoriia ta praktyka upravlinnia osvitoiu* [Theory and methodology of education management], no. 3. Access mode : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/21.pdf (Accessed 26 April 2019) (In Ukrainian).

5. Miniurova, S.A. & Kazantsev, D.I. (2015). *Psikholohicheskaia hotovnost rukovoditelia obrazovatelnoho ucherezhdennia k sozdaniiu modeli stratehicheskoho razvitiia shkoly (planirovanie deiatelnosti)* [Psychological readiness of the head of the educational institution to create a model of strategic school development (planning activities)]. *Pedahohicheskoe obrazovanie Rossii* [Pedagogical education in Russia], no. 6, pp. 163–169 (In Russian).

6. Natroshvili, S.H. (2015). *Stratehichne upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom : teoriia, metodolohiia, praktyka* [Strategic management of a higher educational institution: theory, methodology, practice]. Kyiv, KNUTD Publ., 320 p. (In Ukrainian).

7. In O.I. Bondarchuk (Ed.). (2014). *Psykholohichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin* [Psychological training of educational organization leaders to work in conditions of change]. Kyiv, Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy Publ., 194 p. (In Ukrainian).

8. Rodionov, O.V. (2011). *Rozvytok stratehichnoho upravlinnia VNZ* [Development of strategic management of universities]. *Kultura narodov Prichernomoria* [Culture of the peoples of the Black Sea region], no. 212, pp. 60–62 (In Ukrainian).

9. Sultanova, T.A. (2014). *Issledovanie hotovnosti menedzherov obrazovaniia k realizatsii prohnosticheskoi deiatelnosti* [Study of the readiness of education managers to implement prognostic activities]. *Diskussiiia* [Discussion], no. 4 (45), pp. 133–138 (In Russian).

10. Shchoholeva, L. & Vozniuk, V. (2014). *Stratehichne upravlinnia osvitnim zakladom yak sotsialnoiu systemoiu* [Strategic management of an educational institution as a social system]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought]. Rivne, Print-Khauz Publ., no. 2, pp. 237–240 (In Ukrainian).

11. Schlebusch, G. & Mokhatle, M. (2016). Strategic Planning as a Management Tool for School Principals in Rural Schools in the Motheo District. *School Leadership & Management*, vol. 13, issue 3, pp. 342–348.

SYSTEM OF FORMATION OF DEVELOPMENT OF FUTURE HEADS' OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION READINESS FOR STRATEGIC MANAGEMENT IN MASTER'S DEGREE COURSES

Olha V. Lebid, Doctor of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University, Dnipro (Ukraine). E-mail: swan_ov@ukr.net

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-31

Key words: system, readiness, strategic management, head of a comprehensive educational institution, master's degree.

The article scientifically substantiates the system of forming the readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management in the conditions of magistracy. The components of the system are defined: subject-object, conceptual, content, process-technological and control-productive ones. The essence of the subject-object component, which involves the identification of subjects (teachers and heads of institutions of general secondary education with whose help graduates fulfil their management practice) and objects (tertiary students at the second, master's, level of studies in the educational-professional program "Management of an educational institution" – specialty 073 "Management"). The essence of the conceptual component is considered. It contains the goal (formation of the readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management in the conditions of the magistracy in accordance with the modern needs in their professional activities for the sake of which the structural and functional model is created), the tasks, the principles (systemic and systematic, the connection of learning with practical activity, consciousness and activity of learning, the reinforcement of knowledge), methodological principles (systemic, synergetic, competence-oriented, student-centered, active, axiological, acmeological, andragogical), and pedagogical conditions. The substantive component is substantiated, which is implemented through the introduction of the educational-professional program "Management of an educational institution" – the specialty 073 "Management". The procedural-technological component of the system of forming the readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management in the conditions of the magistracy is revealed. It is based on the harmonious combination of dialogue-discussion, simulation and information-distance learning technologies and is implemented through lectures, seminars and practical classes, independent work, consultations, trainings, practical training, research work. The essence of the control-and-effect component, which provides for evaluation of readiness of the future head of a comprehensive educational institution for strategic management (criteria, indicators, levels of formation), is determined. A complex of monitoring, corrective and diagnostic procedures that are performed after the completion of each stage of the system and when finalizing it is suggested: inbound and outbound diagnostics; current, final, and reflexive control. The result is characterized by a positive dynamics of levels of readiness for strategic management.

Одержано 15.12.2018.

УДК 614.88(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-32

С.В. ЧЕРЕВКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

А.Д. ЧЕРЕВКО,

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спеціальної підготовки
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

О.Б. СУРКОВА,

*викладач-методист вищої категорії
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж»
Дніпропетровської обласної ради*

З.К. ПОДОЛКІНА,

*викладач-методист вищої категорії
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж»
Дніпропетровської обласної ради*

А.В. ЛОПУГА,

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

РЕАНІМАЦІЙНІ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ: ЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОГРАМИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ЗАГРОЗИ ЗДОРОВ'Ю НАЦІЇ

У статті описано інноваційний інструмент для зниження загрози здоров'ю нації, який автори пропонують для роботи з молоддю в умовах формальної та неформальної освіти. Мета статті полягає у дослідженні й визначенні логічної структури програми зі зниження загрози здоров'ю української нації у період активних реанімаційних реформ в Україні з метою допомоги викладачам закладів вищої освіти різного рівня акредитації у підготовці деталізованих робочих планів з реалізації державної політики щодо громадського здоров'я. На основі розуміння Л.Дж. Морра Імасом та Р.К. Рістом теорії змін описано внутрішню логіку програми зі зниження загрози здоров'ю нації як план структурних елементів, що потрібен для досягнення довгострокових цілей ініціативи соціальних змін щодо здоров'язбереження української нації. На етапі пілотування респондентами виступали студенти закладів вищої освіти II та IV рівнів акредитації, а саме: студенти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Університету митної справи та фінансів та Комунального закладу вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради. У результаті дослідження авторами виявлено й обґрунтовано, що логічна структура програми зі зниження загрози здоров'ю української нації має містити такі складники: компоненти програми (мета, завдання, короткострокові результати/продукти, заходи /процеси); показники результативності за аспектами (ресурси, бюджет, технології, кадри); перевірка (заходи з моніторингу та оцінювання); припущення.

Ключові слова: логфрейм, програма зі зниження загрози здоров'ю нації, реформа, громадське здоров'я.

В статье описан инновационный инструмент для снижения угрозы здоровью нации, который авторы предлагают использовать для работы с молодежью в условиях формального и неформального образования. Цель статьи – исследовать и определить логическую структуру программы по сниже-

нию угрозы здоровью украинской нации в период активных реанимационных реформ в Украине с целью оказания помощи преподавателям учреждений высшего образования разного уровня аккредитации в подготовке детализированных рабочих планов по реализации государственной политики в сфере общественного здоровья. На основе понимания Л.Дж. Мора Имасом и Р.К. Ристом теории изменений описана внутренняя логика программы по снижению угрозы здоровью нации как план структурных элементов, который необходим для достижения долгосрочных целей инициативы социальных изменений относительно здоровьесбережения украинской нации. На этапе пилотирования респондентами выступили студенты учреждений высшего образования II и IV уровней аккредитации, а именно: студенты Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара, Университета таможенного дела и финансов, Коммунального учреждения высшего образования «Днепропетровский педагогический колледж» Днепропетровского областного совета. В результате исследования авторами обнаружено и обосновано, что логическая структура программы по снижению угрозы здоровью украинской нации должна состоять из таких составляющих: компоненты программы (цель, задачи, краткосрочные результаты / продукты, мероприятия / процессы); показатели результативности по аспектам: ресурсы, бюджет, технологии, кадры; проверка (мероприятия по мониторингу и оцениванию); предположения.

Ключевые слова: логфрейм, программа по снижению угрозы здоровью нации, реформа, общественное здоровье.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Загальновизнане значне погіршення стану здоров'я дітей, учнівської і студентської молоді, що несе загрозу здоров'ю націй та людства в цілому. Ця загроза полягає в тому, що виявлені негативні показники здоров'я сучасної молоді впливають не тільки на фізичний, але й на психічний та духовний стан особистостей, а це означає, що наявна соціальна потреба в здоров'язбереженні нації, а тим самим і в державних програмах зі зниження загрози здоров'ю нації.

Українським суспільством у цьому процесі не остання роль відводиться розбудові нової системи громадського здоров'я [1, с. 2]. Зокрема реформою системи охорони здоров'я передбачено запровадження систем просвітництва та створення підготовки фахівців для системи громадського здоров'я [1, с. 47].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних вітчизняних і закордонних наукових дослідженнях проблема розробки / вивчення логфреймів програм зі зниження загрози здоров'ю української нації у період активних реанімаційних реформ в Україні недостатньо досліджена. Проте слід відзначити, що на сьогодні вже існує значна кількість наукових праць, у яких підтверджено науковий інтерес до громадського здоров'я. Зокрема розроблено: концептуальні ідеї розвитку освіти в контексті збереження громадського здоров'я (Т. Авельцева, Н. Башавець, О. Безпалько, І. Брехман, М. Гриньова, Т. Журавель, Н. Зимівець, С. Кириленко, Г. Кривошеева, С. Лебедченко, Т. Лях, Т. Мірошниченко, В. Молочний, О. Тіунова та ін.); головні принципи здорового способу життя та окремі аспекти здоров'ятворення у сфері освіти (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Балакірева, Н. Башавець, І. Брехман, Т. Бойченко, С. Бондаренко, О. Вакулєнко, В. Горашук, Л. Колмогорова, Н. Комарова, В. Мазін, О. Московиченко, С. Омельченко, Н. Слободяник, Л. Сущенко, О. Яременко та ін.); окремі технології просвітницької роботи з різними цільовими групами щодо поліпшення громадського здоров'я (Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, Н. Зимівець, Т. Лях, В. Молочний, О. Тіунова), теоретичні засади професійної підготовки фахівців зі здоров'язбереження (Г. Апанасенко, І. Брехман, М. Гончаренко, М. Гриньова, О. Дубогай, Л. Жаліло, В. Оржеховська, Л. Сущенко, О. Яременко).

Слід визнати також вагомий роль для нашого дослідження висновків 15 країн ЄС за науковим проектом «Євробарометр» (Eurobarometer study, 2002) [2; 3] та результатів міжнародного дослідження Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «Поведінка дітей шкільного віку відносно здоров'я (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC)» [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковцями розроблено й описано окремі аспекти загальної проблеми в обраному контексті, але залишається ще багато актуальних питань, які потребують вирішення. Зокрема у період активних реанімаційних реформ в Україні вкрай необхідним стає не тільки стратегічне бачення, але й чітке розуміння тактичних кроків щодо впровадження визначених реформ. Тому є потреба у пошуку логфреймів розробки та імплементації програм, що частково нададуть допомогу в імплементації реформи охорони здоров'я в Україні.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у дослідженні й визначенні логічної структури програми зі зниження загрози здоров'ю української нації у період активних реанімаційних реформ в Україні з метою допомоги викладачам закладів вищої освіти різного рівня акредитації у підготовці деталізованих робочих планів з реалізації державної політики щодо громадського здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. На загрози для здоров'я націй, що існують, звернула першою увагу ВООЗ, яка у 1997 р. ініціювала збір і систематизацію інформації про них у рамках кампанії «Здоров'я для всіх». Наступним кроком на глобальному рівні стали, зокрема, «Глобальна стратегія «Здоров'я для всіх до 2000 року» (ВООЗ, 1980 р.), якою визначено 38 най-пріоритетніших завдань для досягнення 10 глобальних цілей [5, с. 57], Цілі розвитку тисячоліття (затверджено на Саміті тисячоліття, 2000 р., підписано 189 країнами – членами ООН) [5, с. 19, с. 58; 6], Глобальна стратегія щодо харчування, фізичної активності та здоров'я, 2004 р. [7], Глобальні рекомендації з фізичної активності для здоров'я, 2004 р. [8, с. 58], Віденська декларація про харчування та неінфекційні захворювання в контексті політики Здоров'я–2020, 2013 р. [9].

Тим самим на глобальному й регіональному рівнях було створено й запропоновано для подальшого використання інструменти для роботи й досягнення результатів на національних або інституційних рівнях, зокрема в міжсекторальній співпраці різних інституцій (заклади освіти, охорони здоров'я, органи місцевого самоврядування, громадські організації тощо), що опікуються здоров'ям нації. Заклади вищої освіти незалежно від рівня акредитації, на переконання авторів, мають бути у цій боротьбі за здоров'я нації більш активними і продуктивними. Для досягнення кращої результативності важливо орієнтуватися на стратегії здоров'язбереження, знати й адаптувати під потреби роботи з цільовою групою вже апробовані інструменти (програми, проекти, технології або ж формати (процесів, заходів) / технологічні картки тощо). Автори виходили з того, що запропонована й апробована логічна структура програми зі зниження загрози здоров'ю української нації у період активних реанімаційних реформ в Україні допоможе викладачам закладів вищої освіти різного рівня акредитації у підготовці деталізованих робочих планів з реалізації державної політики щодо громадського здоров'я.

Щоб описати внутрішню логіку програми зі зниження загрози здоров'ю нації, ми спиралися на розуміння теорії змін, наведене Л.Дж. Морра Імасом та Р.К. Пістом у праці «Шлях до результатів: планування та проведення ефективних оцінювань розвитку» (2015). Отже, «теорія змін: теорія про те, як ініціатива приводить до потрібних результатів» [10, с. 115]. Для подальшого використання колегам може бути запропоновано цю працю у вигляді інтерактивного підручника за посиланням: www.worldbank.org/r2r. За К'юзеком та Р.К. Пістом (2004), «моделі теорії змін зазвичай включають п'ять основних складових: залучені ресурси, заходи, короткострокові результати, довгострокові результати і впливи» [10, с. 115]. Л.Дж. Морра Імас та Р.К. Піст зазначають, що «деякі моделі теорії змін також включають інші параметри, такі як цільові групи, внутрішні та зовнішні фактори» [10, с. 115].

Ми вважаємо, що для закладів вищої освіти основна цільова група – це студенти. Тому зосередимо свою увагу на основних складових структурних елементах, які потрібні також і на локальному рівні для досягнення довгострокових цілей ініціативи соціальних змін щодо здоров'язбереження української нації.

Отже, спираючись на модель Дж.З. К'юзека та Р.К. Піста [10, с. 115], згідно з логікою програми зі зниження загрози здоров'ю викладачеві слід врахувати такі її складові: *залучені ресурси* (ресурси, які необхідно залучити або мати для реалізації заходу: обладнання, допоміжні матеріали, персонал – інші викладачі, що мають бути задіяні в заході, технічний/допоміжний персонал тощо – кошти та ін.); *заходи/процес* (йдеться саме про те, «що ми робимо. Заходи – це **те, що ми робимо**, що можна позначити дієсловом «надати», «сприяти», «забезпечити») [10, с. 115]; *короткострокові результати* – це «**те, що ми створюємо**» [10, с. 115] (вони є результатом виконання заходу і є, як правило, осяжними продуктами або послугами, їх можна визначити кількісно, а отже, порахувати); *довгострокові результати/наслідки* – **те, «чому ми це робимо», «поведінкові зміни, спричинені безпосередніми результатами проекту»** [10, с. 115]; *впливи* – **це «наслідок накопичення довгострокових результатів» (довгострокові зміни)** [10, с. 115].

Ми розробляємо логічну структуру програми зі зниження загрози здоров'ю української нації. Автори вважають, що її можна використати для зображення орієнтованого на

результат підходу до вирішення проблем/питань. Розв'язання завдань, у вирішенні яких можуть взяти участь заклади вищої освіти, теж потребує бачення свого місця / своєї ролі у вирішенні загальної проблеми. Якщо наша країна обирає мету – створення нової системи громадського здоров'я шляхом «запровадження системи просвітництва та економічної підтримки здорового способу життя» [1, с. 47], то для закладів вищої освіти важливе розуміння показників результативності (вони демонструють результати відносно плану), саме через які можливо виміряти довгострокові результати.

Якщо спиратися на думку Дж.З. К'юзека та Р.К. Ріста, що впливи «можуть бути аналогічними стратегічним завданням» [10, с. 115], то для розробки логічної структури програми (логічної моделі) зі зниження загрози здоров'ю української нації закладам вищої освіти потрібне знання державних стратегій, щоб виробляти свої тактичні плани дій в їх руслі.

Отже, **логічна структура програми (логічна модель) зі зниження загрози здоров'ю української нації** передбачає наявність таких компонентів.

Планування і реалізація

Внесок: залучені ресурси (кошти, обладнання, допоміжні матеріали, людські ресурси тощо) → **заходи** (у межах *формальної освіти*: актуалізація освітніх програм і навчальних планів різних спеціальностей з урахуванням національної стратегії на здоров'язбереження української нації, інтеграція тематичного змісту при викладанні навчальних дисциплін у межах освітньої програми; у межах *неформальної освіти*: проведення просвітницьких заходів – семінарів, тренінгів – кампаній у соціальних мережах, засобах масової інформації, зокрема, рівня закладу вищої освіти із залученням студентів; навчання студентів технік здоров'язбереження; мотивування і підготовка до проведення каскадних тематичних тренінгів тощо).

Результати: короткострокові результати (створено продукти або надано послуги: підвищено обізнаність студентів щодо актуальних загроз здоров'ю та технік здоров'язбереження і підтримки здоров'я тощо) → **довгострокові результати** (*поведінкові зміни*: поліпшене ставлення до свого здоров'я та здоров'я рідних і оточуючих (розпочали займатися або збільшили години фізичної активності), яке відзначили студенти; зменшилася кількість / частотність тютюнопаління тощо) → **впливи** (зменшення загроз здоров'ю нації).

Як було зазначено вище, одним із завдань розроблення логічної структури програми (логічної моделі) зі зниження загрози здоров'ю української нації нами була визначена допомога викладачам закладів вищої освіти різного рівня акредитації у підготовці деталізованих робочих планів з реалізації державної політики щодо громадського здоров'я. Цей інноваційний інструмент для зниження загрози здоров'ю нації автори пропонують для роботи з молоддю в умовах формальної та неформальної освіти. У пілотному проєкті з його впровадження брали участь студенти закладів вищої освіти II та IV рівня акредитації, а саме: студенти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Університету митної справи та фінансів та Комунального закладу вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради, з якими відпрацьовувалася логічна структура програми в умовах формальної і неформальної освіти та було отримано позитивні результати.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження, проведеного зі студентами закладів вищої освіти II та IV рівня акредитації, а саме: Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Університету митної справи та фінансів, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради, авторами виявлено й обґрунтовано, що логічна структура програми зі зниження загрози здоров'ю української нації має містити такі складники: компоненти програми (мета, завдання, короткострокові результати / продукти, заходи / процеси); показники результативності за аспектами: ресурси, бюджет, технології, кадри; перевірка (заходи з моніторингу та оцінювання); припущення.

Цей інноваційний інструмент для зниження загрози здоров'ю нації автори пропонують для роботи з молоддю в умовах формальної та неформальної освіти. Результати пілотування логфрейму підтверджують думку авторів, що у період активних реанімаційних реформ в Україні він допоможе викладачам закладів вищої освіти різного рівня акредитації у підготовці деталізованих робочих планів з реалізації державної політики щодо збереження громадського здоров'я. Перспективи подальших досліджень бачимо у подальшому пошуку актуальних форм і методів досягнення короткострокових та довгострокових результатів програм з питань здоров'язбереження.

Список використаної літератури

1. Дорожня карта реформ (вересень 2016 – грудень 2017 рр.) / за ред. В.В. Міського. – К., 2016. – 72 с.
2. Разработка общего инструментария для опросов о состоянии здоровья // EUROHIS. – М.: Права человека, 2005. – 193 с.
3. EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys. / World Health Organization // Biomedical and Health Research, edited by A. Nosikov, C. Gudex. – Amsterdam: IOS Press. – 2003. – № 57. – 193 p.
4. Currie C et al., eds. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international 2001/2002 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2004// Health Policy for Children and Adolescents, No 4; http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1, accessed 3 April 2007.
5. Основи громадського здоров'я: теорія і практика. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.В. Беспалько. – Ужгород: Патент, 2008. – 322 с.
6. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегия ее решения. [Электронный ресурс] / под ред.: Francesco Branca, Haik Nikogosian и Tim Lobstein: Всемирная организация здравоохранения, 2009. – xiii + 392 с. – Режим доступа: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/74747/E90711R.pdf&ua=1
7. Глобальная стратегия ВОЗ по питанию, физической активности и здоровью: Руководство для стран по мониторингу и оценке осуществления. – Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – 7 с. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf
8. Global recommendations on physical activity for health. / Глобальные рекомендации ВОЗ по физической активности для здоровья. [Электронный ресурс] // World Health Organization. – 2010. – 60 с. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf
9. Венская декларация о питании и неинфекционных заболеваниях в контексте политики Здоровье–2020. – Вена: Всемирная организация здравоохранения, 2013. – 6 с.
10. Морра Імас Л.Дж. Шлях до результатів: планування та проведення ефективних оцінювань розвитку [Електронний ресурс] / Л.Дж. Морра Імас, Р.К. Ріст. – К.: МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ, СНІД в Україні», 2015. – 580 с. – Режим доступу: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2699> (доступ до інформації 7 червня 2017).
11. Kusek J.Z. Ten Steps to Building a Result-Based Monitoring and Evaluation System / Jody Zall Kusek and Ray C. Rist. – Washington, Dc: World Bank, 2004.

References

1. In V.V. Miskyi (Ed.). (2016). *Dorozhnia karta reform (veresen 2016 – hruden 2017 rr.)* [Road Map of Reforms (September 2016 – December 2017)]. Kyiv, 72 p. (In Ukrainian).
2. *Razrabotka obshcheho instrumentarii dlia oprosov o sostoianii zdorovia* (2005). [Development of a common tool for health surveys]. EUROHIS. Moscow, Prava cheloveka Publ., 193 p. (In Russian).
3. In A. Nosikov & C. Gudex (Eds.). (2003). **World Health Organization. EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys** Biomedical and Health Research. Amsterdam, IOS Press Publ., no. 57, 193 p.
4. In C. Currie & et al. (Eds.). (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international 2001/2002 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Health Policy for Children and Adolescents, no. 4. Access mode : http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1 (Accessed 3 April 2007).
5. In O.V. Bepalko (Eds.). (2008). *Osnovy hromadskoho zdorovia : teoriia i praktyka* [Fundamentals of Public Health : Theory and Practice]. Uzhhorod, Patent Publ., 322 p. (In Ukrainian).
6. In F. Branca, H. Nikogosian & T. Lobstein (Eds.). (2009). *Problema ozhireniia v Evropeiskom rehione VOZ i stratehiia ee resheniia* [The problem of obesity in the WHO European Region and the strategy for its solution]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdavoohraneniia* [World Health Organization], 392 p. Access mode : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/74747/E90711R.pdf&ua=1 (Accessed 23 March 2019) (In Russian).

7. *Hlobalnaia stratehiia VOZ po voprosu, fizicheskoi aktivnosti i zdoroviu: Rukovodstvo dlia stran po monitorinhu i otsenke osushchestvleniia* (2009). [Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. A Framework to Monitor and Evaluate Implementation]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdavoohraneniia* [World Health Organization]. Zheneva, 47 p., Access mode : http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus. (In Russian).

8. *Hlobalnye rekomendatsii VOZ po fizicheskoi aktivnosti dlia zdorovia*. (2010). [Global recommendations on physical activity for health]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdavoohraneniia* [World Health Organization], 60 p., Access mode : http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus. (In Russian).

9. *Venskaia deklaratsiia o pitanii i neinfektsionnykh zabolevaniakh v kontekste politiki Zdorove* – 2020. (2013). [Vienna Declaration on Nutrition and Noncommunicable Diseases in the context of Health 2020], Vena, *Vsemirnaia orhanizatsiia zdavoohraneniia Publ.*, 6 p. (In Russian).

10. Imas, M., Linda, DLzh. & Rist, R.C. (2015). *Shliakh do rezultativ : planuvannia ta provedennia efektyvnykh otsiniuvan rozvytku* [The way to results: planning and conducting effective development assessments]. Kyiv, MBF “Mizhnarodnyi Alians z VIL, SNID v Ukraini” Publ., 580 p. Access mode : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2699> (Accessed 7 June 2017). (In Ukrainian).

11. Kusek, J.Z. & Ray, C.R. (2004). *Ten Steps to Building a Result-Based Monitoring and Evaluation System*. Washington, Dc, World Bank Publ.

RESUSCITATION REFORMS IN UKRAINE: LOGICAL STRUCTURE OF THE PROGRAM ON REDUCTION OF THREATS TO THE NATION'S HEALTH

Svitlana V. Cherevko, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: svetvikch@gmail.com;

Anatoly D. Cherevko, Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Specialized Training, University of Customs and Finance, Dnipro (Ukraine). E-mail: svetvikch@gmail.com;

Olha B. Surkova, Teacher - methodologist of the highest category at the Municipal Institution of Higher Education “Dniprovsky Pedagogical College” of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro (Ukraine). E-mail: olgas4@ukr.net;

Zoia K. Podolkina, Teacher - methodologist of the highest category at the Municipal Institution of Higher Education “Dniprovsky Pedagogical College” of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro (Ukraine). E-mail: zosya1970@i.ua;

Anna V. Lopuga, Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro (Ukraine). E-mail: anaprivit@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-32

Key words: logframe, program on reduction of threats to the nation's health, reform, public health.

The article describes an innovative tool for reducing the threat to the nation's health, which the authors propose to apply working with youth in formal and non-formal education. The purpose of the article is to study and determine the logical structure of the program on reduction of threats to the health of the Ukrainian nation in the period of active resuscitation reforms in Ukraine aiming to help teachers of higher education institutions of different levels of accreditation to prepare detailed work plans for the implementation of state policy on public health. Based on the Morra Imas L.G. and Rist R.C. understanding of the Theory of Change, the internal logic of the program on reduction of threats to the nation's health is described as a plan of structural elements, which is needed to achieve the long-term goals of the social changes initiative for the health-consciousness of the Ukrainian nation. At the pilot stage, respondents were students of higher education institutions of 2nd and 4th level of accreditation, namely: students of the Oles Honchar Dnipro National University, the University of Customs and Finance and the Public High Education Institution ‘Dnipro Pedagogical College’ of the Dnipropetrovsk Regional Council. As a result of the study, the authors found and substantiated that the logical structure of the program on reduction of threats to the health of the Ukrainian nation must consist of the following components: program components (purpose, tasks, short-term results / products, activities / processes); performance indicators in aspects: resources, budget, technology, personnel; revision (monitoring and evaluation measures); assumption.

Одержано 3.01.2019.