



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

**Альохін М.М.**

Теорія та практика тьюторського супроводу соціального розвитку  
молодших школярів приватних закладів освіти

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-1 ..... 8

**Гаврилюк Н.М.**

Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність»

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-2 ..... 18

**Губарева Д.В.**

Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-3 ..... 27

**Даценко О.А.**

Теоретичні засади дослідження проблеми самоефективності як психологічного феномена

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-4 ..... 35

**Казакевич О.І.**

Сучасні імовірнісні підходи до лідерства та їх впровадження у закладах вищої освіти

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-5 ..... 43

**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 27.02.2020 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.

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

1 (19) 2020

<b>Каленик О.О., Цареградська Т.Л.</b> Соціально-психологічна адаптація іноземних слухачів підготовчих відділень закладів вищої освіти України DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-6 .....	52
<b>Красильников И.А.</b> Экзистенциальная жизнеспособность личности как профессионально значимое качество педагога DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-7 .....	60
<b>Матвієнко О.В., Цихмейструк О.М.</b> Особливості організації навчання «через» демократію в освітньому середовищі закладів освіти DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-8 .....	73
<b>Петренко С.І.</b> Аналіз проблеми безпечної роботи учнів початкових класів у мережі Інтернет DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-9 .....	85
<b>Пічурін В.В.</b> Особливості функціонального стану студентів спеціальної медичної групи DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-10 .....	93
<b>Розлуцька Г.М., Сокол М.О., Гавриленко Т.Л.</b> Принцип полікультурності в організації освітнього простору ураїнського дошкілля DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-11 .....	101
<b>Таможська І.В.</b> Підвищення фахового рівня професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України: методичний аспект (друга половина XIX ст.) DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-12 .....	109
<b>Труляев Р.О.</b> Ціннісні настанови дорослого як джерело творення особистості дитини: культурно-історичний контекст DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-13 .....	118

## РЕДАКЦІЙНА РАДА

### Голова редакційної ради

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

### Заступник голови редакційної ради

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

### Члени редакційної ради

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

### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

#### Головний редактор серії

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

#### Заступник головного редактора

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

#### Відповідальний секретар

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

## Члени редакційної колегії

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

## МІЖНАРОДНА РЕДАКЦІЙНА РАДА

В. КРІГЕР, доктор філософії, професор педагогіки  
Університету прикладних наук  
м. Людвігсхафен-на-Рейні (Німеччина)  
І.Ф. ІСАЄВ, доктор педагогічних наук, професор (Росія)  
Дж.Л. ЛІОНТАС, доктор Ph.D., асоціативний професор  
ESOL (США)  
А. ЛОПЕС, доктор філософії PhD і Habilitation  
в освітніх науках, професор (Порту, Португалія)  
В. ОКУЛИЧ-КОЗАРІН, хабілітований доктор у сфері  
економічних наук, Інститут права, адміністрації  
та економіки у складі педагогічного університету  
імені Комісії Національної освіти в Кракові (Польща)

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Бабкін В.В.</b> Структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14 .....	130
<b>Винарчик М.П.</b> Білінгвальна освіта і викладання культур: австрійський контекст DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-15 .....	138
<b>Горбань О.Д., Письменна І.І., Щербицька В.В.</b> Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-16 .....	144
<b>Гром О.А.</b> Ігрові технології як засіб формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії у процесі фахової підготовки DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-17 .....	151
<b>Дербак О.А.</b> Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18 .....	158
<b>Карпова М.Є.</b> Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді» DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-19 .....	167
<b>Кірюхіна М.В.</b> Модель гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі у закладах вищої освіти DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-20 .....	174
<b>Козинець І.І., Волкова М.А.</b> Проблема професійної компетентності правника митниці DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-21 .....	182
<b>Корольова Л.В.</b> Впровадження крос-культурного компонента у підготовку вчителів іноземної мови в університетах Румунії DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-22 .....	188
<b>Лавніков О.А., Лесик А.С.</b> Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23 .....	195
<b>Лещенко Т.О., Жовнір М.М., Асламова М.В.</b> Осучаснення формату вишівського викладання: досвід використання соціально-мережевого контенту DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-24 .....	201
<b>Лукацька Я.С.</b> Особливості навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-25 .....	211
<b>Мединська С.І.</b> Розвиток та оцінювання soft skills при формуванні іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26 .....	219
<b>Наход С.А.</b> Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-27 .....	225
<b>Олексієнко Л.А., Луканська Г.А.</b> Компетентнісна парадигма професійної підготовки перекладачів в університетах Австрії DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-28 .....	235
<b>Олійник І.В.</b> До питання формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетенції DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-29 .....	244
<b>Попенко Н.В.</b> Технологія організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-30 .....	254
<b>Резван О.О., Кравець Р.Е.</b> Стратегії організації іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-31 .....	264

**Сапожников С.В.**

Сучасна система підготовки педагогічних кадрів у республіці Грузія у контексті реформування вищої школи  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-32 ..... 272

**Сліпчишин Л.В.**

До проблеми навчання професійно спрямованого дизайну продукції  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33 ..... 282

**Сукач Т.М., Чуйков А.С., Бірюкова Т.В.**

Застосування визначеного інтеграла у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої та передвищої освіти  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-34 ..... 289

**Tarnopolsky O.B., Kabanova M.R., Mikhlik O.O.**

Ukrainian-English-German cultural matches and mismatches: Guidelines for teaching German culture to tertiary linguistic students learning German as the second foreign language after English as the first one  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-35 ..... 300

**Ткаченко Т.В., Шумська О.О.**

Підготовка студентів-ансамблістів до концертного виступу  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-36 ..... 308

**Фрицюк В.А., Фрицюк В.М.**

З досвіду розвитку креативності майбутніх педагогів-музикантів у класі акордеона  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-37 ..... 315

**Фрумкіна А.Л.**

Формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх вчителів початкових класів  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-38 ..... 322

**Шаравара В.В.**

Формування прогностичної компетентності студентів як сучасна наукова проблема  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-39 ..... 331

**Шкляєва Г.О.**

Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів у контексті глобалізації освіти  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-40 ..... 339

**Шумейко З.Є.**

Упровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців державної кримінально-виконавчої служби  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-41 ..... 347

**НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ****Kramarenko T.V.**

Modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-42 ..... 354

**Чорнобай В.Г.**

Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43 ..... 362

**УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ****Волкова Н.П., Лебідь О.В.**

Організація управлінської практики майбутніх магістрів з управління закладом освіти у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-44 ..... 370

**Кравченко М.В., Кравченко Л.А.**

Теоретичні аспекти обліково-аналітичного забезпечення системи фінансово-економічної безпеки в закладах професійної (професійно-технічної) освіти  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-45 ..... 378

## CONTENTS

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

<b>Alokhin M.M.</b> Theory and practice of tutorial support of social development of primary school children in private education institutions DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-1 .....	8
<b>Havryliuk N.M.</b> Genesis of the psychological-pedagogical concept "professional identity" DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-2 .....	18
<b>Hubarieva D.V.</b> Social competence in the conditions of the contemporary Ukrainian primary schools DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-3 .....	27
<b>Datsenko O.A.</b> Theoretical fundamentals of investigation of self-efficacy as a psychological phenomenon DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-4 .....	35
<b>Kazakevych O.I.</b> Modern probabilistic approaches to leadership and their implementation at universities DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-5 .....	43
<b>Kalenyk O. O., Tsaregradskaya T.L.</b> Social-psychological adaptation of foreign students of the preparatory departments at higher education institutions of Ukraine DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-6 .....	52
<b>Krasilnikov I.A.</b> Existential viability of personality as a professionally significant quality of teacher DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-7 .....	60
<b>Matviienko O.V., Tsykhmeistruk O.M.</b> Features of educational organization "through" democracy in the educational environment of educational institutions DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-8 .....	73
<b>Petrenko S.I.</b> The analysis of the problem of safe work on the internet for primary schoolchildren DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-9 .....	85
<b>Pichurin V.V.</b> Features of the functional state of students of a special medical group DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-10 .....	93
<b>Rozlutska G.M., Sokol M.O., Gavrylenko T.L.</b> The principle of polyculturality in the organization of Ukrainian preschool tolerant educational space DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-11 .....	101
<b>Tamozhska I.V.</b> Professional development of the academic staff of higher education institutions in Ukraine: the methodological aspect (the second half of the 19th century) DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-12 .....	109
<b>Trulyaev R.O.</b> Value settings of an adult as a source for creating a child's personality: a cultural-historical context DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-13 .....	118

### THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Babkin V.V.</b> Structure of information-analytical competence of future bachelors of computer science DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14 .....	130
<b>Vynarchyk M.P.</b> Bilingual education and cultural teaching: an Austrian context DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-15 .....	138
<b>Horban O.D., Pysmenna I.I., Shcherbytska V.V.</b> An integrated approach to the study of a foreign language in higher education DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-16 .....	144
<b>Hrom O.A.</b> Game technologies as a means of forming the readiness of future marketers for team interaction in the process of professional training DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-17 .....	151

<b>Derbak O.A.</b> Justification of pedagogical conditions of preparing future bachelors in tourism for professional interactions by means of project technologies DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18 .....	158
<b>Karpova M.Ye.</b> Component-structural analysis of the phenomenon of «readiness of future pediatricians to work in the team» DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-19 .....	167
<b>Kiriukhina M.V.</b> Model of the humanitarian training of future technical specialists of the aviation industry at higher education institutions DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-20 .....	174
<b>Kozinets I.I., Volkova M.A.</b> The issue of professional competence of the customs lawyer DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-21 .....	182
<b>Korolova L.V.</b> The cross-cultural component in training foreign language teachers at universities of Romania DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-22 .....	188
<b>Lavnikov O.A., Lesyk A.S.</b> Integrative approach in the higher education system: concepts and features DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23 .....	195
<b>Leshchenko T.O., Zhovnir M.M., Aslmova M.V.</b> The upgrading of the training arrangement at higher education institutions: the experience of using social networks content in «Ukrainian as a foreign language» teaching DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-24 .....	201
<b>Lukatska Y.S.</b> Special aspects of teaching foreign students in higher education establishments of Ukraine DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-25 .....	211
<b>Medynska S.I.</b> Development and assessment of soft skills while forming foreign language competency of students in higher education in tourism, hotel and restaurant industry and international business DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26 .....	219
<b>Nakhod S.A.</b> Inclusive competence as a part of soft skills of future primary education teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-27 .....	225
<b>Oleksiienko L.A., Lukanska H.A.</b> Competence paradigm of translators' professional training in the universities of Austria DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-28 .....	235
<b>Oliinyk I.V.</b> The formation of social competence among future social workers DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-29 .....	244
<b>Popenko N.V.</b> Provision techniques for social and humanitarian training of future masters of natural majors under the distance learning conditions DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-30 .....	254

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 28.02.2020. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 33,60.

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.

<b>Rezvan O.O., Kravets R.E.</b> Strategies for organization of image-forming activities of future political scientists DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-31 .....	264
<b>Sapozhnikov S.V.</b> The modern system of teacher training in the republic of Georgia in the context of higher education reform DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-32 .....	272
<b>Slipchyshyn L.V.</b> The issue of training professionally directed products design DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33 .....	282
<b>Sukach T.M., Chuikov A.S., Biriukova T.V.</b> Application of the determined integral in the formation of the professional competences of the higher and pre-higher education students DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-34 .....	289
<b>Tarnopolsky O.B., Kabanova M.R., Mikhlik O.O.</b> Ukrainian-English-German cultural matches and mismatches: Guidelines for teaching German culture to tertiary linguistic students learning German as the second foreign language after English as the first one DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-35 .....	300
<b>Tkachenko T.V., Shums'ka O.O.</b> Training students-ensemble performers for concert performance DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-36 .....	308
<b>Frytsiuk V.A., Frytsiuk V.N.</b> From the experience of developing the creativity of future music teachers in the accordion class DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-37 .....	315
<b>Frumkina A.L.</b> Development of pedagogical and psychological competencies of future primary school teachers DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-38 .....	322
<b>Sharavara V.V.</b> The formation of the prognostic competence of students as a modern scientific problem DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-39 .....	331
<b>Shkliaieva H.O.</b> Theoretical principles of preparation of future educators in the context of the globalization of education DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-40 .....	339
<b>Shumeiko Z.Ye.</b> Implementation of the technology of critical thinking development in professional training of the employees of the state criminal executive service DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-41 .....	347

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

<b>Kramarenko T.V.</b> Modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-42 .....	354
<b>Chornobai V.G.</b> Interactive English language teaching: communicative games, tables and schemes DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43 .....	362

## MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

<b>Volkova N.P., Lebid O.V.</b> Organization of management practice of future masters in management of educational institutions at Alfred Nobel University DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-44 .....	370
<b>Kravchenko M.V., Kravchenko L.A.</b> Theoretical aspects of accounting and analytical provision of the system of financial-economic security in professional (professional-technical) education institutions DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-45 .....	378

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 372:316.6

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-1

**М.М. АЛЬОХІН,**

*аспірант Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)*

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Розглянуто питання соціального розвитку дітей соціальних еліт в умовах освітнього середовища початкових класів приватних шкіл, що є частиною диференційованого підходу до освіти. Автор наводить обґрунтування важливості соціального виховання та формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах впровадження рекомендацій Ради Європи щодо ключових компетенцій навчання протягом життя, концепції «Нова українська школа» та програми «Нова українська школа у поступі до цінностей». Резюмується, що технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів є найбільш дійовою у соціальному вихованні здобувачів освіти приватних шкіл. Автором здійснюється аналіз теоретичних підходів до розуміння тьюторської діяльності у вітчизняній науці та педагогічній практиці, аналізуються її складові. Висвітлюються моделі тьюторського супроводу, які реалізуються у приватній школі «Афіни», приватному колеґіумі «Олімп», технологічному ліцеї «Ліко», школах мережі приватних закладів освіти «КМДШ». Наводяться приклади індивідуальних та групових методів тьюторського супроводу, дидактичних інструментів фіксації соціального розвитку, які використовуються у ході взаємодії наставника з тьюторантами.

*Ключові слова: молодші школярі, приватна школа, соціальна компетентність, тьютор, тьюторант, тьюторіал, тьюторський супровід соціального розвитку.*

Рассматривается вопрос социального развития детей социальных элит в условиях образовательного пространства начальных классов частных школ, которые являются частью дифференцированного подхода к образованию. Автор приводит обоснование важности социального воспитания и формирования социальной компетентности младших школьников в условиях внедрения рекомендаций Совета Европы по ключевым компетенциям обучения в течение жизни, концепции «Новая украинская школа», программ «Новая украинская школа в движении к ценностям». Резюмируется, что технология тьюторского сопровождения социального развития младших школьников является наиболее действенной в социальном воспитании соискателей образования частных школ. Автором осуществляется анализ теоретических подходов к пониманию тьюторской деятельности в отечественной науке и педагогической практике, анализируются ее составляющие. Освещаются модели тьюторского сопровождения, которые реализуются в частной школе «Афины», частном коллеґиуме «Олимп», технологическом лицее «Лико», школах сети частных учебных заведений «КМДШ». Приводятся примеры индивидуальных и групповых методов тьюторского сопровождения, дидактических инструментов фиксации социального развития, которые используются в ходе взаимодействия наставника с тьюторантами.

*Ключевые слова: младшие школьники, социальная компетентность, тьютор, тьюторант, тьюторіал, тьюторское сопровождение социального развития, частная школа.*



**А**наліз останніх досліджень і публікацій. Соціальна реальність сьогодення, у якій для успішної самореалізації ключовими є налаштованість на конкурентну взаємодію і вміння створювати принципово нові продукти та послуги, з одного боку, та соціальна поляризація й індивідуалізація, які полягають в утвердженні соціальної нерівності як об'єктивної характеристики суспільства і визнанні останньої джерелом раціонального поділу індивідів за низкою факторів (здібностей, уподобань, прагнень тощо), має трансформувати освіту на дійовий механізм соціальної еволюції, спроможний забезпечувати освітні запити найрізноманітніших соціокультурних груп шляхом її диференціації, що сприятиме формуванню компонентів диспозиції, інтерналізації та екстерналізації цінностей. Відповідно до стратифікаційного поділу, елітарні школи, більшість з яких є приватними закладами середньої освіти (але не виключно), сприяють найповнішому розкриттю вроджених задатків дітей, формуванню в них стійких соціальних орієнтирів та утвердженню прагнення до лідерства, життєвого і кар'єрного успіху як доміантні у системі цінностей та пріоритетів [7].

Глибша академічна, організаційна, кадрова та фінансова автономія недержавних шкіл, інноваційність створеного ними освітнього середовища та контенту, зрештою, мобільність у виборі педагогічних технологій, зумовлюють ефективніше формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, визначених у 2018 р. Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу Рамковою програмою 2018/С 189/01. Оновлена від 2006 р. редакція міжнародного документа акцентує увагу на знаннях та навичках, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу, соціальну інтеграцію та активне громадянство: у неї закладено особисту, соціальну та навчальну компетентність (Personal, social and learning competence); громадянську компетентність (Civic competence) та компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [18; 19]. Саме вони найбільш повно розкривають зміст інструментального виміру завдання освіти «вчитися бути» (навчання виступає інструментом самореалізації, розвитком самоповаги та самоефективності) та соціального виміру «вчитися жити разом» (полягає в утвердженні цінностей демократії, поваги до відмінностей, справедливості та соціальних норм) [3].

Аналогічні акценти відображені і в ухваленому у 2018 р. Державному стандарті початкової освіти, який виголошує, серед іншого, виховання загальнолюдських цінностей, розвиток соціальнокомунікативної активності, самостійності, самоповаги у дитини, які характеризують рівні сформованості соціальної активності як інтегральної якості дитини, необхідної для взаємодії із собою подібними [12].

Формування вищезазначених компетентностей є невід'ємним процесом соціального розвитку дітей, які в умовах зростання соціальної напруженості й бездуховності, жорсткості та посилення егоїстичних тенденцій, потребують вироблення у них міцної матриці просоціальних цінностей і особистісних якостей, які стануть основою їхніх стратегічних та буденних дороговказів. Освітнє середовище приватної школи власне і є тим простором можливостей для набуття дітьми бізнес-еліт позитивного досвіду здійснення просоціальних вчинків [4].

Цілісний виховний простір недержавних шкіл, проектування якого передбачає розвиток соціально-педагогічної парадигми виховання, оптимізує взаємодію групи та дитини, формує толерантність та інші базові соціальні цінності, запобігає виникненню негативних соціальних явищ. Формування такого цілісного виховного середовища здійснюється завдяки активному впровадженню інноваційних форм виховання та соціально-педагогічних технологій.

Українська вчена Т. Алексєнко, аналізуючи різні підходи соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді, напрацьовані для коригування процесу формування соціальних якостей дітей (британської педагогічної підтримки «pedagogical support» та опікунства «tutoring», американського «classroom environment»), резюмує їх ефективність, відображену в превентивному та оперативному характері допомоги школярам у питаннях життєвого самовизначення, міжособистісних комунікацій та соціального самопочуття [1]. До числа підтримуючих технологій соціально-педагогічної роботи належить і технологія тьюторського супроводу, яка має попит на ринку приватних освітніх послуг в Україні.

Досліджують окремі аспекти імплементації технології тьюторського супроводу у діяльність закладу середньої освіти А. Бойко, С. Ветров, Т. Ковальова, Л. Москальова, Н. Погрібна, С. Фоменко; практика тьюторської діяльності у початковій школі висвітлена у працях О. Гордійчук, О. Ковшар, К. Осадчої, Н. Пігаревої, О. Тєрова, Т. Швець.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Однак недостатнім чином розглянуте питання тьюторського супроводу соціального розвитку школярів у закладі приватної освіти як інституції, учнями якої є діти бізнес-еліт, які мають специфіку соціального становлення та розвитку, іншу модель накопичення соціального капіталу, відмінні від більшості здобувачів початкової освіти соціальний досвід та соціальну практику.

Виходячи з цього, **метою статті** є аналіз теоретичних засад та педагогічної практики організації тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти, дослідження специфіки імплементації цієї соціально-педагогічної технології в освітнє середовище.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до концепції «Нова українська школа» об'єктивною вимогою сучасності є трансформація ролі педагога з «єдиного наставника та джерела знань» у тьютора, фасилітатора, коуча та модератора індивідуальної освітньої траєкторії дитини [6, с. 17].

Така зміна є цінною і доречною не лише в контексті поліпшення академічних успіхів дитини, але й сприятиме більш якійсь реалізації засад сучасного виховання: гуманізму, дитиноцентризму, холізму, повазі, рівності і найголовніше – соціально-педагогічній солідарності, орієнтованій на згуртування інститутів соціалізації навколо соціально значущої мети виховання.

Оскільки молодший шкільний вік є періодом формування ядра особистості, стійких форм поведінки і діяльності, а педагог є центральною фігурою, авторитетом і арбітром, виховний процес приватного закладу освіти має бути побудований на основі діяльнісного підходу, згідно з яким соціальні правила та норми учень засвоює у процесі комунікації та взаємодії з однолітками та дорослими [13].

Разом з тим сконцентрованість учителя початкових класів на підготовці та проведенні навчальних занять та об'єктивній неможливості постійно перебувати з дітьми у школі повного дня, якими, здебільшого, є недержавні школи, змушує останні залучати до виховного процесу окремих педагогів – тьюторів, які, у переважній більшості, є соціальними педагогами або практичними психологами.

Поділяючи думку Л. Шеїної, тьютор у початковій школі є конкретизованим агентом соціалізації, на якого покладено відповідальність здійснювати процес соціальної практики – особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу процесу індивідуалізації [17].

Залежно від обраної приватною школою моделі тьюторингу, суттєво вирізняється функціональне навантаження педагогічного працівника, залученого до супроводу учнів. Між тим Т. Ковальова узагальнено пропонує розглядати тьюторську діяльність у 3 різноспрямованих векторах ( рис. 1) [8, с. 34]: культурно-предметному, соціальному та антропологічному.

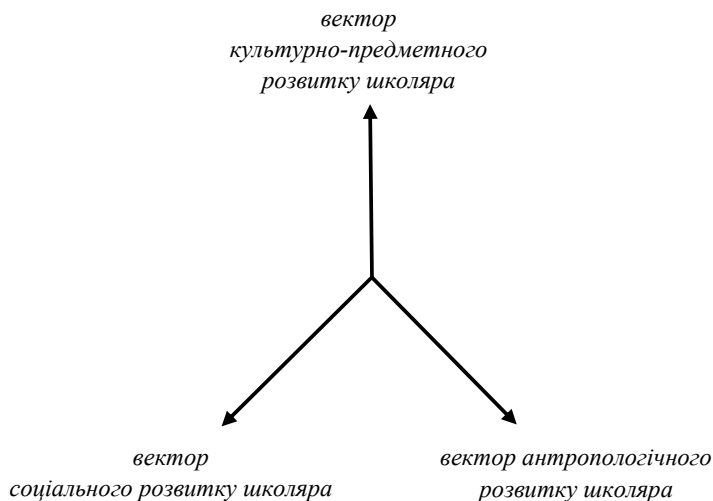


Рис. 1. Вектори тьюторської діяльності

У межах культурно-предметного вектора тьюторської діяльності педагог фіксує та координує просування свого тьюторанта в академічних питаннях.

Соціальний вектор тьюторської діяльності полягає в аналізі наставником разом зі своїм вихованцем своєрідної інфраструктурної карти освітнього середовища та визначенні його ресурсності у досягненні соціальних цілей.

Зрештою, антропологічний вектор фокусується на формуванні у школяра рис та чеснот, необхідних для найбільш успішного руху індивідуальною освітньою траєкторією.

Розвиваючи тривекторний підхід тьюторської діяльності, С. Дудчик зазначає, що безпосередньо у початковій школі діяльність педагога-наставника має бути сконцентрована навколо виявлення, реалізації та усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів молодшого школяра. При цьому тьютор має не лише допомагати своєму вихованцеві робити правильні життєві вибори, але і дбати про недопущення їх обмеження. Взагалі, як зазначає дослідник, весь тьюторський супровід у початковій школі, базований на принципах індивідуалізації та диференціації, неперервності, гнучкості та відкритості, фокусується на заохоченні молодших школярів до проб та помилок у будь-якій сфері діяльності, у визнанні їх цінності, у створенні ситуації спілкування та контакту один з одним. Тьютор має бути опорою виборів учня-початківця, створювати умови для спільної діяльності як досвіду соціальної практики [8, с. 42–53].

У цілому погоджуючись з викладеними позиціями науковців, К. Осадча визначає першочерговим завданням тьюторського супроводу молодших школярів орієнтацію на інтелектуалізацію психічної діяльності тьюторантів, тобто на розвиток їхнього мислення. Крім того, вона також наголошує, що тьютор має ще й формувати світогляд дитини, а також всебічно сприяти її моральному та соціальному становленню [11].

Такі цілі тьюторського супроводу є вкрай актуальними, адже формування в учнів 1-го класу нової соціальної ролі «школяра», яка, як зазначає О. Ковшар, вимагає від них становлення якісних психічних новоутворень, серед яких – довільність поведінки, морально-етичні інстанції, відповідальність та самостійність, ініціативність та безпечна поведінка, самооцінка, самостановлення та самосвідомість. Тому в умовах першого року навчання у школі від ефективності тьюторського супроводу залежить швидкість адаптації дитини до нових умов, зрештою, те, наскільки першокласник зуміє в подальшому реалізовувати власні потенційні можливості [5].

Головним же результатом і «кінцевим продуктом» тьюторського супроводу молодшого школяра, за С. Фоменко, є створення умов, необхідних для формування вільної, самостійної та ініціативної особистості з набором соціальних якостей та моральних чеснот. У такому дискурсі самостійність тьюторанта початкової ланки полягає у відсутності зовнішнього примусу та можливості використовувати потенціал зовнішнього середовища для успішної соціальної взаємодії; наявності відпрацьованих разом з тьютором механізмів та технік вирішення різноманітних життєвих ситуацій; сформованості внутрішнього активного начала (наявність сукупності психологічних рис особистості, які дозволяють їй діяти самостійно та відповідально) [15].

Досягається такий результат шляхом систематичної взаємодії тьюторанта зі своїм тьютором, який, за О. Теровим, має створювати умови для формування самостійності (вміння автономно вирішувати життєві ситуації, у тому числі і складні) та для задоволення потреби у самоактуалізації і реалізації себе через творчість чи соціально значущу діяльність [14]. Такий підхід є своєрідною адаптацією для дітей молодого віку до коучингу як інноваційної соціально-педагогічної технології розвитку потенціалу дітей і дитячих колективів задля досягнення завчасно визначених цілей чи формування / зміни їхніх моделей поведінки [10].

За результатами вивчення ситуації можна стверджувати, що нині низка недержавних закладів середньої освіти України активно застосовує технологію тьюторського супроводу, обираючи найбільш зручну для себе модель. На прикладах приватної школи «Афіни», приватного колегіуму «Олімп», технологічного ліцею «Ліко» та мережі приватних закладів освіти «КМДШ» проаналізуємо специфіку тьюторської діяльності у кожному із закладів, узагальнимо спільні підходи до організації соціально-педагогічного наставництва над молодшими школярами.

Одним із перших вітчизняних приватних закладів, що запровадив тьюторську практику, є приватна школа «Афіни», у якій система тьюторського супроводу вибудована за польським зразком тамтешнього Collegium Wratislaviense з відповідною модифікацією під українські освітні реалії. У школі діє модель індивідуального тьюторингу, коли тьютор закріплюється не за всім класом чи лінійкою класів, а за окремим учнем, який стає його тьюторантом. До того ж адміністрація закладу допускає, що за таких умов тьютор може бути потрібним не всім учням або ж не впродовж усього часу здобуття освіти. У 1–2-х класах тьютора молодшим школярам підбирають дорослі, вже з 3-го року навчання діти самостійно обирають собі наставників, які попередньо презентують себе. У свою чергу учні також готують невелике есе, в якому описують свої цілі, очікування від співпраці, та обирають 3 кандидатів із запропонованих, кого вони бачать своїм персональним тьютором. У разі збігу інтересів і підходів тьютора та тьюторанта вони розпочинають співпрацю.

Цікавим є той факт, що на початку кожного нового триместру батьки, тьютори, враховуючи думку своїх підопічних, укладають певну угоду, в якій визначають академічні і соціальні цілі зростання, покладаючи на себе відповідальність за свою ініціативність та активність, а наприкінці навчального періоду, у такому ж складі аналізується динаміка змін. Крім функції заохочення та підтримки навчальних досягнень, тьютор у початковій школі стає наставником, який приділяє увагу, допомагає визначити мету та шлях до неї, вислуховує та дає поради щодо спілкування з однолітками та дорослими. Тьюторський супровід першокласників включає ведення щоденника спостереження, до якого вносяться результати діагностик на визначення темпераменту, рис характеру, мотивації, цінностей та пізнавального інтересу. Також наставник, завдяки встановленню довірчих стосунків з вихованцем, ставить з ним перші соціальні цілі відповідно до віку та, використовуючи методіку мапування, рухається до неї. Критеріями ефективності такого супроводу є підвищення мотивації до навчання, формування вміння здійснювати самооцінювання, покращання комунікативних умінь, а також більш успішна адаптація до нового середовища та нової соціальної ролі «школяра».

Такий тьюторський супровід соціального розвитку дає можливість під час реалізації цілої послідовності кроків у розвитку певного інтересу тьюторанту-першокласнику отримувати перший соціальний досвід та фіксувати його, визначати цілі та інтегрувати ресурси для досягнення мети, розвивати свої особистісні риси. У початкових класах приватної школи «Афіни» відпрацювання навичок командної взаємодії, самостійності, креативності, відповідальності за результат та ініціативності здійснюється також завдяки регулярно організованим тьюторами екіпажним та рейтинговим іграм, які моделюють певні життєві історії та є елементом соціального навчання [16].

Дещо схожа модель тьюторського супроводу запроваджена і в технологічному ліцеї «Ліко», однак індивідуальний тьюторинг там поширюється лише на основну та профільну школу, коли кожен із 17 вчителів-предметників виступає тьютором 2-5 учнів, які обирають свого наставника. У початковій ланці діє модель групового тьюторського супроводу, коли за класом закріплюється звільнений від викладання тьютор-педагог, який допомагає молодшому школяреві адаптуватися до освітнього середовища, забезпечує сприятливий психологічний клімат у класному колективі, дбає про дотримання режимних моментів, дає життєві настанови своїм тьюторантам.

Також до зони відповідальності тьютора у технологічному ліцеї «Ліко» належить надання порад щодо взаємодії в учнівському середовищі, вирішення проблем у спілкуванні, спільне вивчення сильних та слабких сторін тьюторанта, формування його індивідуальної траєкторії особистісного розвитку. Останнє підсилюється завдяки впровадженій у ліцеї програмі соціально-емоційного навчання Lions Quest, якою охоплені всі здобувачі освіти, починаючи з 1 класу. У фокусі курсу – розвиток соціальних та емоційних компетентностей, наприклад, самоідентифікація, вміння розрізняти та контролювати емоції, рефлексія самоусвідомлення «Ким я є? Чого прагну?», розвиток самоконтролю, соціальної свідомості, удосконалення навичок комунікації та розв'язання конфліктів.

За моделлю незвільненого педагогічного наставництва організовує процес супроводу соціального розвитку колегіум «Олімп», де своєрідний тьюторинг є частиною функціоналу вчителя початкових класів та соціально-психологічної служби закладу. Так, формування

і розвиток особистісних, соціальних і глобальних цінностей у зазначеному приватному колегіумі здійснюється завдяки щотижневій індивідуальній роботі тьюторів-кураторів з колегами за авторською розробкою «Фіксатор успішності та залученості», завдяки якому наставники та їхні тьюторанти мають змогу здійснювати саморефлексію, планування навчальних тижнів та коригування свого рейтингу.

Дидактичним інструментом фіксації ефективності індивідуального тьюторського супроводу є «Папка успіху», яка складається з тематичних розділів «Я та мої ціннісні орієнтації», «Я навчаюсь», «Я розвиваюсь», «Мені від учителя», «Мені від батьків». Додатковим дидактичним інструментом тьюторського супроводу молодших школярів є щоденники «Я першокласник Колегіуму «Олімп» (1-й клас), «Хочу! Можу! Вмію!» (2-гі – 3-ті класи), «Досліджую та аналізую, планую та досягаю» (4–5-ті класи), у яких тьюторанти відслідковують свій поступ соціального та академічного зростання. Додатково у приватному колегіумі «Олімп» для формування соціально-емоційної компетентності впроваджено систему занять «Година спілкування» (час активної взаємодії із тьютором-куратором), проект «Сфера розвитку спілкування» (сприяє розвитку відповідальності, самоорганізації та самокерування).

Цілісно і неперервно тьюторський супровід соціального розвитку молодших учнів організований у школах мережі приватних закладів освіти «КМДШ» (2 школи у Києві та 1 у Львові). Впроваджена модель групового тьюторингу (за кожним класом початкової ланки закріплюється звільнений тьютор, який створює психологічно комфортний клімат під час занять учителя початкових класів та вчителів-предметників, відслідковує поступ тьюторантів та скеровує їх до досягнення академічних цілей відповідно до їх навчального темпу та схильностей і пізнавальних інтересів, у позаурочний час і час прогулянки та активної взаємодії – проводить індивідуальні та групові тьюторіали, налагоджує комунікаційні зв'язки у колективі, здійснює соціальне виховання).

Тьютор початкової ланки шкіл мережі «КМДШ» проводить зі своїми тьюторантами Інтро (від англ. Introduction – вступ, знайомство, нововведення), під час якого спільно з кожним здійснює цілепокладання на період (тиждень, місяць, навчальну чверть), а щоп'ятниці – рефлексію, під час якої здійснюється аналіз особистісного зростання, обговорення успіхів та помилок, ситуацій, які трапилися за тиждень. Крім того, тьютори молодших школярів викладають авторський курс «Я – особистість», який побудований на формуванні 8 основних компетенцій, необхідних для успішної самоактуалізації та самореалізації, у тому числі завдяки спрямованим на соціальний розвиток – комунікації, адаптивності, емпатії, позитивному мисленню, helicopter view (далекоглядності). У ході групових та індивідуальних сесій тьютор разом з тьюторантом веде його персональне портфоліо, яке служить трекером особистісних змін, коли молодший школяр фіксує кроки до своїх цілей і рівні сформованості навичок, як академічних, так і соціальних.

Узагальнюючи науковий поступ вітчизняних науковців та апелюючи до власної педагогічної практики, ми визначаємо, що тьютор початкової ланки приватного закладу освіти має виконувати ролі *соціального наставника* (давати соціальні знання та формувати соціальні навички дитини), *трекера особистісного зростання* (здійснювати координацію, супровід та коригування академічного та соціального поступу дитини, створювати умови для саморефлексії досягнень), *медіатора* (модерація конфліктних ситуацій), *освітньо-формаційного менеджера* (створення засобів мотивації до навчання, сприяння у раціональному плануванні, визначення та підтримка сталого темпу зростання, запровадження системи заохочень і санкцій, добір контенту, необхідного для всебічного гармонійного розвитку та соціального становлення дитини) [2].

#### **Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.**

Таким чином, в умовах стратифікованого поділу суспільства і освітніх інституцій, приватні елітарні школи стають тими соціальними інститутами, які найбільш цілісно формують у своїх учнів-дітей із сімей бізнес-еліт сталі соціально-ціннісні орієнтири та утверджують у них прагнення до лідерства, життєвого та кар'єрного успіху.

Оскільки молодший шкільний вік є періодом формування ядра особистості та стійких форм поведінки і діяльності, приватні школи активізують усю соціально-виховну спрямованість свого освітнього середовища, залучаючи до процесу супроводу соціального розвитку спеціальних педагогів-наставників – тьюторів, ефективність яких відображається у превентивному та оперативному характері допомоги школярам у питаннях життєвого самовизначення, міжособистісних комунікацій та соціального самопочуття.

Сьогодні істотна частина приватних закладів середньої освіти впроваджує різні моделі та елементи тьюторського супроводу, який передбачає як індивідуальне, так і групове наставництво. Найбільш популярними формами тьюторської діяльності є індивідуальні та групові тьюторіали, заняття з курсів особистісного та соціального зростання, ведення портфоліо / щоденників соціального розвитку.

Перспективами подальшого розвитку окресленої проблеми є систематизація кращих практик тьюторської діяльності у вітчизняних та закордонних приватних школах та опис цілісної соціально-педагогічної технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів.

### Список використаної літератури

1. Алексєєнко Т.Ф. Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді / Т.Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2017. – № 21 (1). – С. 33–47.

2. Альохін М.М. Роль тьютора приватної школи у соціальному становленні особистості молодшого школяра / М.М. Альохін // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 13–14 березня 2020 р. – Київ. 2020. – С. 6–8.

3. Воронцова Т.В. Ключові компетентності та ключові життєві навички в контексті викликів сучасного світу / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко // Освіта і здоров'я підростаючого покоління: зб. наук. праць в 2 ч. – К., 2018. – № 2, ч. 1. – С. 13–17.

4. Кириченко В.І. Сучасні доміанти у формуванні просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти / В.І. Кириченко // Особистість у просторі виховних інновацій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 р. – Івано-Франківськ, 2018. – С. 142–147.

5. Ковшар О. Технологія тьюторського супроводу дітей передшкільного віку у формуванні готовності до нової соціальної ролі «школяр» / О. Ковшар // *Актуальні питання гуманітарних наук*. – Дрогобич, 2018. – № 20, т. 2. – С. 95–98.

6. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». – Київ. 2016. – 40 с.

7. Куцєпал С.В. Освіта як знаряддя соціальної еволюції / С.В. Куцєпал // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2016. – Вип. 47 (1). – С. 167–174.

8. Матеріали курсу «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» / под ред. Т. Ковалевой. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

9. Москальова Л.Ю. Тьюторський супровід у закладах освіти як стратегія духовно-морального розвитку особистості / Л.Ю. Москальова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2019. – № 1. – С. 114–123.

10. Лоза Т.В. Розвиток особистості клієнта соціальної роботи в контексті коучингового підходу / Т.В. Лоза // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2018. – № 2. – С. 109–113.

11. Осадча К. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів початкової школи / К. Осадча // Молодь і ринок. – 2017. – № 5. – С. 63–69.

12. Петько Л.В. Державний стандарт початкової освіти у ракурсі формування соціальної активності дитини / Л.В. Петько // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогіка. – Бердянськ, 2018. – № 1. – С. 92–97.

13. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. – Київ. 2018. – 40 с.

14. Теров А.А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении / А.А. Теров // Перемены. – 2009. – № 3. – С. 37–47.

15. Фоменко С.Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе / С.Л. Фоменко // Педагогическое образование. – 2017. – № 3. – С. 102–107.

16. Швець Т. Тьюторинг: уроки «практика, яка працює» в школі «Афіни» [Електронний ресурс] / Т. Швець. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/1120-tyutoring-uroki-praktiki-yaka-pratsyue-v-shkoli-afini>

17. Шеїна Л.О. Тьюторство як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен / Л.О. Шеїна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 4. – С. 231–238.

18. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

19. Tuparevska Elena. Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies / Elena Tuparevska, Rosa Santibáñez, Josu Solabarrieta // International Journal of Lifelong Education. – 2020. – № 39:1. – P. 5–17, DOI: 10.1080/02601370.2019.1689435

### References

1. Aliksieienko, T.F. (2017). *Kontseptsii ta modeli sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky uchnivskoi molodi u zarubizhnomu dosvidi* [Concepts and models of social and pedagogical support of student youth in foreign experience]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of upbringing of children and students], no. 21 (1), pp. 33-47 (In Ukrainian).

2. Alokhin, M.M. (2020). *Rol tiutora pryvatnoi shkoly u sotsialnomu stanovlenni osobystosti molodshoho shkoliara* [The role of a private school tutor in the social formation of the younger schoolboy's personality]. *Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii* [Developmental potential of modern social work: methodology and technologies]. Kyiv, pp. 6-8 (In Ukrainian).

3. Vorontsova, T.V. & Ponomarenko, V.S. (2018). *Kliuchovi kompetentnosti ta kliuchovi zhyttievi navychky v konteksti vyklykiv suchasnoho svitu* [Basic competences and basic life skills in the context of the challenges of the modern world]. *Osvita i zdorovia pidrostaiuchoho pokolinnia* [Education and health of the younger generation]. Kyiv, no. 2, pp. 13-17. (In Ukrainian).

4. Kyrychenko, V.I. (2018). *Suchasni dominanty u formuvanni prosotsialnoi povedinky uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Modern dominants in the formation of prosocial behavior of students of institutions of secondary education]. *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii* [Personality in the space of educational innovation]. Ivano-Frankivsk, pp. 142-147. (In Ukrainian).

5. Kovshar, O. (2018). *Tekhnolohiia tiutorskoho suprovodu ditei peredshkilnoho viku u formuvanni hotovnosti do novoi sotsialnoi roli "shkoliar"* [Technology of tutorial support of preschool children in the formation of readiness for a new social role "schoolboy"]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Topical issues in the humanities]. Drohobych, vol. 20, pp. 95-98. (In Ukrainian).

6. *Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly "Nova ukrainska shkola"* (2016). [Conceptual principles for reforming the New Ukrainian High School]. Kyiv. 40 p. (In Ukrainian).

7. Kutsepal, S.V. (2016). *Osvita yak znariaddia sotsialnoi evoliutsii* [Education as a tool for social evolution]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Filosofiia* [Bulletin of the Kharkov National Pedagogical University named after GS Skovoroda. Philosophy], issue 47 (1), pp. 167-174. (In Ukrainian).

8. Kovaleva T. (Ed.). (2010). *Materialy kursa "Osnovy tiutorskoho soprovozhdeniia v obshchem obrazovanii"* [Materials of the course "Fundamentals of tutorial support in general education"]. Moscow, 56 p. (In Russian).

9. Moskalova, L. (2019). *Tiutorskyi suprovid u zakladakh osvity yak stratehiia dukhovno-moralnoho rozvytku osobystosti* [Tutorial support in educational institutions as a strategy for spiritual and moral development of the individual]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Personality spirituality: methodology, theory and practice], no. 1, pp. 114-123. (In Ukrainian).

10. Loza, T.V. (2018). *Rozvytok osobystosti kliienta sotsialnoi roboty v konteksti kouchynhovoho pidkhodu* [Social personality development of a client in the context of a coaching approach]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2, pp. 109-113. (In Ukrainian).

11. Osadcha, K. (2017). *Spetsyfika orhanizatsii tiutorskoho suprovodu uchniv pochatkovoї shkoly* [Specificity of organization of tutoring support of elementary school students]. *Molod i rynok* [Youth and the market], no. 5, pp. 63-69. (In Ukrainian).
12. Petko, L.V. (2018). *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity u rakursi formuvannia sotsialnoi aktyvnosti dytyny* [State standard of primary education in the perspective of formation of social activity of the child]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohika* [Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogy], no. 1, pp. 92-97. (In Ukrainian).
13. *Prohrama "Nova ukrainska shkola" u postupi do tsinnosti* (2018). [New Ukrainian School Program in Transition to Values]. Kyiv, 40 p. (In Ukrainian).
14. Terov, A.A. (2009). *K voprosu o modeliah tiutorskogo soprovozhdeniia v obrazovatelnom uchrezhdenii* [On the question of models of tutorial support in an educational institution]. *Peremeny* [Changes], no. 3, pp. 37-47. (In Russian).
15. Fomenko, S.L. (2017). *K voprosu o modeliah tiutorskogo soprovozhdeniia obuchaiushchihsia v obrazovatelnom processe* [On the question of models of tutorial support of students in the educational process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Teacher education], no. 3, pp. 102-107. (In Russian).
16. Shvets, T. (2018). *Tiutorynh: uroky "praktyka, yaka pratsiuie" v shkoli "Afiny"* [Lessons "a practice that is" in school "Athens"]. Available at: <http://education-ua.org/ua/articles/1120-tyutoring-uroki-praktiki-yaka-pratsiue-v-shkoli-afini> (In Ukrainian).
17. Sheina, L.O. (2014). *Tiutorstvo yak kompleksnyi sotsialnyi psykhologo-pedahohichnyi fenomen* [Tutoring as a complex social psychological-pedagogical phenomenon]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Lugansk National Taras Shevchenko University. Pedagogical Sciences], no. 4, pp. 231–238. (In Ukrainian).
18. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
19. Tuparevska, E., Santibáñez, R. & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies, *International Journal of Lifelong Education*, 39:1, pp. 5-17, DOI: 10.1080/02601370.2019.1689435

## **THEORY AND PRACTICE OF TUTORIAL SUPPORT OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN PRIVATE EDUCATION INSTITUTIONS**

*Mykhailo M. Alokhin*, Deputy Director for Educational Work in the Private Educational Institution "KMDS" (Creative International School for Children) № 2, Kyiv, PhD student at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. E-mail: [themichelianian@gmail.com](mailto:themichelianian@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0001-9800-0268

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-1

*Key words: junior students, private school, social competence, tutor, tutee, tutorial, tutorial support for social development.*

The article deals with the issues of social development of social elite children in the context of the educational environment of primary private schools, which is part of a differentiated approach to education. The author substantiates the importance of social education and the formation of social competence of primary school children in the context of implementation of the Council of Europe recommendations on key competences for lifelong learning, the concept of "New Ukrainian School" and the program "New Ukrainian School Developing the Values". Emphasis is placed on the need to develop in elite children a strong matrix of social values that will contribute to their social development. It is stressed that junior school age is a period when the cornerstone personality traits are formed as well as sustainable behaviors and activities, and private schools are stepping up the whole social and educational orientation of their educational environment and involving in the process of social development support special teacher-tutors – tutors, whose effectiveness is reflected in the preventive and operational nature of helping



students with self-determination, interpersonal communications, and social well-being. It is summarized that the technology of tutoring support for the social development of junior students is the most effective in the social upbringing of private school students. Such tutors of primary private educational institution play the role of a social mentor (they provide social knowledge and form social skills of the child), a tracker of personal growth (coordinate, support and adjust the academic and social progress of the child, create conditions to self-reflect the achievements), a mediator (manage a conflict), an education-formation manager (create the means of motivation for learning, promote rational planning, identify and support a sustainable rate of growth, implement a system of encouragement and sanctions, select the content needed for the child's comprehensive harmonious development and social fulfilment). The author analyzes the theoretical approaches to understanding tutoring activity in national science and pedagogical practice, and analyzes its components. The article presents a universal model of tutoring, which is implemented through 3 directions – culturally subjective, social and anthropological. Models of tutoring support that are implemented in the private school "Athens", the private collegium "Olympus", the Technological Lyceum "Liko", the schools of the network of private educational institutions "KMDS" are covered. Examples of individual and group tutoring methods, didactic tools for fixing social development, used in the course of interaction of the mentor with the tutors, are the students' planners "I am a first-grader of the "Olympus" collegium (1st grade), "I want to! I can! I know how to!" (2–3 grades), "Research and analyze, plan and achieve" (4–5 grades), author's development "Success and involvement register", portfolio-tracker of personal growth. The author describes the courses designed by private educational institutions "I'm a Personality", the program of social and emotional training "Lions Quest", which are aimed at the social development of junior students.

*Одержано 14.11.2019.*

УДК 159.9:37.01

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-2

**Н.М. ГАВРИЛЮК,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології та перекладу  
Вінницького торговельно-економічного інституту  
Київського національного торговельно-економічного університету*

## **ГЕНЕЗИС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ»**

У результаті опрацювання достатньої кількості психолого-педагогічної літератури з питання визначення поняття «професійна ідентичність» нами окреслено таку проблему: дослідники сприймають професійну ідентичність по-різному, дуже часто через призму тем своїх наукових досліджень, хоча такі різні точки зору стосовно тлумачення поняття дають нам змогу визначити спільні риси та на основі них конкретизувати дефініцію професійної ідентичності. Мета статті полягає у вивченні процесу становлення поняття «професійна ідентичність» через призму різних поглядів науковців. Описано позитивні та негативні чинники, які впливають на результат становлення професіоналізму фахівців. До позитивних чинників віднесено гуманізацію освіти, акмеологічний підхід, соціально-психологічний контекст професійної діяльності, специфіку професії, індивідуальні та психологічні особливості особистості. Негативними чинниками виявилися надання важливості формалізації в освіті, неврахування соціальних та психологічних особливостей професійної діяльності, існування кризових ситуацій у професійній діяльності, наявність професійних деформацій, маргіналізаційні процеси. Існують різні визначення поняття «професійна ідентичність». Деякі вчені розглядають її завдяки досягненню професійного самовизначення, інші – через професійний розвиток, психологи подають визначення у контексті професійної самосвідомості. Як психологічна категорія професійна ідентичність полягає у ставленні людини до конкретної професії. Але різні підходи не заперечують, а доповнюють визначення. Більшість дослідників намагаються визначити професійну ідентичність через усвідомлення себе, як фахівця та через оцінку професійного оточення, в якому особистість здійснює, аналізує та прогнозує власну професійну діяльність.

*Ключові слова: професійна підготовка, ідентичність, професійна ідентичність.*

В результате обработки определенного количества психолого-педагогической литературы по вопросу определения понятия «профессиональная идентичность» нами очерчена следующая проблема: исследователи воспринимают профессиональную идентичность по-разному, очень часто через призму тем научных исследований, хотя такие разные точки зрения относительно толкования понятия дают нам возможность определить общие черты и на их основе конкретизировать дефиницию профессиональной идентичности. Цель статьи заключается в изучении процесса становления понятия «профессиональная идентичность» через призму различных взглядов ученых. Описаны положительные и отрицательные факторы, которые влияют на результат становления профессионализма специалистов. К положительным факторам отнесена гуманизация образования, акмеологический подход, социально-психологический контекст профессиональной деятельности, специфика профессии, индивидуальные и психологические особенности личности. Негативными факторами оказались формализация в образовании, недостаточное изучение социальных и психологических особенностей профессиональной деятельности, существование кризисных ситуаций в профессиональной деятельности, наличие профессиональных деформаций, маргинализационные процессы. Существуют различные определения понятия «профессиональная идентичность». Некоторые ученые

рассматривают ее благодаря достижению профессионального самоопределения, другие – через развитие, психологи предлагают определения в контексте профессионального самосознания. Как психологическая категория профессиональная идентичность заключается в отношении человека к конкретной профессии. Но разные подходы не отрицают, а дополняют определение. Большинство исследователей пытаются определить профессиональную идентичность через осознание себя, как специалиста и через оценку профессионального окружения, в котором личность осуществляет, анализирует и прогнозирует собственную профессиональную деятельность.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, идентичность, профессиональная идентичность.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. У педагогічних та психологічних наукових літературних джерелах проблема професійної ідентичності вже достатньо опрацьована та досліджена, проте не виявлено спільних ознак та відмінностей з такими поняттями як, наприклад, «професійна ідентифікація», «професійна підготовка», «професійна самореалізація» тощо. Дуже часто ці поняття взаємозамінюються або вживаються синонімічними. Чіткого розмежування понять не існує, тому однією з наших цілей є виявлення відмінностей, але це буде можливо за умов ретельного теоретичного аналізу генезису психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У результаті опрацювання достатньої кількості психолого-педагогічної літератури з проблеми визначення поняття «професійна ідентичність» стає зрозумілим, що дослідники сприймають професійну ідентичність по-різному, дуже часто через призму тем своїх наукових досліджень, хоча такі різні точки зору стосовно тлумачення поняття дають нам змогу визначити спільні риси та на основі них конкретизувати дефініцію професійної ідентичності. Отже, до когорти дослідників, які працюють над поняттям «професійна ідентичність» належать М. Абдуллаєва, Е. Борисова, В. Бочелюк, Н. Волянчук, Е. Зеєр, В. Зливков, Е. Еріксон, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Є. Клімов, І. Кон, Г. Ложкін, А. Лукіянчук, С. Максименко, А. Маслоу, Дж. Марсія, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, Т. Стефаненко, А. Уотерман, І. Хамітова, Н. Чепелева, Є. Чорний, К. Шамлян, Ю. Швалб, Л. Шнейдер та ін.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у вивченні процесу становлення поняття «професійна ідентичність» через призму різних поглядів науковців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи підходи науковців стосовно проблеми генезису професійної ідентичності, звернемо свою увагу на позиції науковців стосовно визначення поняття «професійна ідентичність».

Проблема професійної ідентичності виникла наприкінці XIX – на початку XX ст., коли постало питання професійного самовизначення людини, коли акцент ставився здебільшого на здібностях, а не на здобутих знаннях. Основоположником професійного становлення вважають Френка Парсонса. Його праця була присвячена підготовці молодих людей до обрання майбутньої професії. А такі вчені Америки, як Елбертсон, Уілер, Блумфілд, Гануш, Шоу, Філін, Брукс розробили принципи вибору професії, пов'язані з профорієнтацією, яка є елементом професійної ідентичності.

Ми цілком і повністю підтримуємо погляди видатних учених та вважаємо, що пріоритетними принципами у виборі професії мають бути принципи, які допомагають обрати майбутню професію, а саме – принцип допомоги вибору професії. Зазначений принцип базується на трьох частинах: 1) усвідомлення себе через свої нахили, здібності, захоплення; 2) вивчення вимог, переваг, можливостей та перспектив майбутньої професійної діяльності; 3) ґрунтовне вивчення першого та другого факторів.

Держава потребує фахівців зі сформованими професійними компетенціями, необхідними для взаємодії у просторі світової та європейської комунікації [5, с. 116]. Обираючи професійну діяльність, майбутні фахівці обов'язково враховують такі положення:

- 1) майбутня професія має бути корисною для суспільства;
- 2) мета початкової школи полягає у розвитку світогляду, а не професії;
- 3) мета середньої школи полягає у наданні інформації про професії;
- 4) вибір професії має базуватися на врахуванні здібностей особистостей, а не вимог на ринку праці [22].

Варто зазначити, що вищевказаними принципами вибору професії керуються ще до сьогоденішнього часу та користуватиметься ще не одне покоління майбутніх фахівців.

Проаналізуємо погляди науковців стосовно визначень поняття «професійна ідентичність». Відома дослідниця К. Абульханова-Славська виділяє основні чотири типи професійної ідентифікації:

- 1) ідентифікація, коли сама людина бажає отримати високий матеріальний рівень від просування у професійній діяльності;
- 2) ідентифікація себе із суспільною діяльністю;
- 3) ідентифікація себе у власній професійній діяльності;
- 4) ідентифікація людини, яка наділена талантами і здійснює творчу діяльність [1, с. 145–146].

М. Аргайл [21], досліджуючи професіоналізацію через виокремлені компоненти (професійний тренінг, засвоєння стандартів та вимог до здійснення професійної діяльності, засвоєння поведінки в професійному оточенні, опанування професійних стандартів, оцінювання рівня власного професійного рівня), визначає ідентичність результатом професійного становлення та його чинником.

Інше бачення формування професійної ідентичності знаходимо у працях Т.С. Березіної [2, с. 24–27], яка обґрунтувала доречність вибору етапів становлення професійної ідентичності.

Крім того, дослідник робить акцент на виокремленні професійної ідентичності як складової професіоналізму в студентів. Ми поділяємо точку зору Т.С. Березіної і стверджуємо, що такі два явища, як професійна ідентичність та професіоналізм взаємопов'язані і впливають один з одного. Виділено такі етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу: 1) формування суджень про професійне середовище та обрану професію; 2) схвалення або відмова від власного вибору майбутньої професії; 3) ідентифікація себе у формі професійної самостійної діяльності.

Як бачимо, автор виділяє етапи первинного ознайомлення з професійною спільнотою, коли з'являється оцінювання майбутньої професії та етап сприйняття свого вибору майбутньої професії, коли професійні наміри можуть змінитися, що може призвести до обрання кардинально протилежної професії.

Науковцем виокремлено чинники, які мають вплив на формування професійної ідентичності. На першому місці – особистісні чинники, які пов'язані з власними уміннями, навичками, способами діяльності, рефлексивністю тощо. На другому місці – зовнішні або об'єктивні чинники, що пов'язані з професійними вимогами, які регулюють професійне самовизначення та особистісно-професійний стиль діяльності студентів. І третя позиція, згідно з поглядами науковця, належить об'єктивно-суб'єктивним чинникам, які залежать від впливу організації професійного середовища.

Розглядає професійну ідентичність у контексті становлення особистості майбутнього фахівця і А.С. Борисюк та демонструє взаємозв'язок професійної ідентичності із складовими професійного становлення майбутнього фахівця. Автор також розглядає професійну ідентичність як обов'язкову складову Я-концепції. Описано позитивні та негативні чинники, які впливають на результат становлення професіоналізму фахівців. До позитивних чинників дослідником віднесено гуманізацію освіти, акмеологічний підхід, соціально-психологічний контекст професійної діяльності, специфіку професії, індивідуальні та психологічні особливості особистості. Негативними чинниками, на думку А.С. Борисюк, виявилися надання важливості формалізації в освіті, неврахування соціальних та психологічних особливостей професійної діяльності, існування кризових ситуацій у професійній діяльності, наявність професійних деформацій, маргіналізаційні процеси. Ми поділяємо думку автора, що період опанування знань та навичок у вищому навчальному закладі є адаптацією до соціального життя, професійної групи. У студентські роки формуються основи професійної ідентичності, що запобігає вразливості майбутнього фахівця до професійних криз. Автор вводить три підсистеми, на яких базується формування професійної ідентичності: 1) усвідомлення себе як професіонала; 2) прийняття своєї професії; 3) відношення себе до професійної спільноти. Варто звернути увагу на визначення дослідником показників професійної ідентифікації, які передбачають соціальний статус, самоповагу, особистісну безпеку, зни-

ження рівня тривожності, постійне самовдосконалення, професійне та особистісне зростання, структурування життєвого часу й простору, знаходження особистого сенсу життя [3].

У свою чергу, С.О. Боровікова визначає фактори, які впливають на формування професійної ідентичності: наявність схильності та здібностей, набутий досвід, власні очікування від професії, особливості темпераменту, психологічна стійкість, кругозір та світобачення, поради рідних, вплив засобів масової інформації [4, с. 14–26].

Пов'язує визначення професійної ідентичності з поняттям професійного «образу Я» Е.Ф. Зеер [6, с. 228–311]. На його думку, особистість професійно вдосконалюється завдяки життєвим перешкодам, з якими вона стикається впродовж свого професійного життя.

Варте нашої уваги визначення, запропоноване О. Єрмолаєвою, яка розуміє професійну ідентичність як показник особистісної ідентичності, який сприяє успішній професійній адаптації [7, с. 23–85]. Водночас науковець ототожнює професійну ідентичність з емоційним станом, який переживає індивідум на різних етапах професійного становлення, та функціональною системою, у якій людина має на меті набуття конкретного рівня професійної ідентичності.

Є.О. Клімов виокремлює у професійній ідентичності структурні елементи через усвідомлення власної належності до професійної спільноти, ступеня відповідності професійним нормам та стандартам, через визнання самим професійним оточенням людини як професіонала, через усвідомлення власних сильних та слабких професійних сторін, способів прогнозування можливих поразок та успіхів тощо [8, с. 266–275].

Є.О. Клімов пов'язує професійну ідентичність з професійною самосвідомістю та виділяє такі спільні ознаки, а саме: розуміння єдності з конкретним професійним середовищем; усвідомлення критеріїв відповідності професійним нормам та еталонам; розуміння особистістю ступеня визнання її як професіонала; аналізування сильних та слабких сторін, з метою подальшого самовдосконалення, прогнозування подальших дій, пов'язаних з професійною діяльністю [8, с. 266–275].

Г. Ложкін та Н. Волянчук розглядають професійну ідентичність як самосвідомість [9, с. 123–130]. Автори трактують поняття як систему уявлень особистості про себе у професійній діяльності, що передбачає ціннісні та мотиваційні елементи, які сприяють знаходженню свого місця у майбутній професії.

Згідно з поглядом А.М. Лукіянчук [10, с. 370–380], яка працювала над створенням моделі розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів, у студентському віці формується якість діяльності, яка називається професійною ідентичністю. Ця якість дасть можливість студенту бути вмінь, необхідних йому для здійснення майбутньої професійної діяльності, оптимізує та самовдосконалює, що приведе до професійної адаптації.

Згідно з поглядами А.М. Лукіянчук, професійна ідентичність є динамічною системою, що утворюється впродовж професійної підготовки та під час формування професійної компетентності та сприяє удосконаленню професійної майстерності майбутнього фахівця [11, с. 145–153].

Подібні погляди поділяє О.А. Матеюк, досліджуючи професійну ідентичність майбутніх суб'єктів праці як психологічний феномен, якому притаманна низка психологічних особливостей: розвиток та становлення на основі діяльності суб'єкта, що спонукає останніх засвоювати необхідні навички та вміння. Якість набутих навичок виступає на передній план, оскільки, за словами автора, ступінь професійної ідентичності відображається на якості професійної діяльності. І чим більше розвинута професійна ідентичність, тим результативніша навчальна діяльність. Звідси можемо зробити висновок, що чим більш сформованою є професійна ідентичність, тим результативніша професійна діяльність. Цікавим є той факт, що автор спрямовує нашу увагу на латентні та кризові періоди розвитку становлення професійної ідентичності. Кожна людина має свій темп професійного розвитку, який залежить від особистісних характеристик, мотиваційної та психофізіологічної готовності до навчання у вищому навчальному закладі, від соціуму, в якому перебуває студент, від впливу батьків та друзів тощо. Науковець стверджує, що розвиток професійної ідентичності залежить у першу чергу від ступеня сформованості мотивації [12, с. 131–140].

Для визначення професійної ідентичності можемо скористатися поглядом Дж. Марсії, який вважає, що ідентичність розвивається впродовж усього життя людини завдяки посту-

повому усвідомленню інформації про себе (науковець називає такий вид ідентичності передчасною ідентичністю) та через шлях прийняття самостійних рішень людиною стосовно того, якою їй бути. Такий вид ідентичності дослідник трактує як «досягнута ідентичність» [23, с. 551–558].

Нам імпонують погляди І.М. Мельничук, яка професійну ідентичність майбутніх фахівців пояснює через розуміння студентом свого ставлення до майбутньої професії, усвідомлення себе як дійового фахівця, а не студента, який отримав диплом; через професійну адаптацію до здійснення своєї ролі у професії; через опанування та усвідомлення своїх професійних можливостей та прогнозування власної моделі професійної поведінки та стилю діяльності у віртуально-професійних ситуаціях [13, с. 92]. Автор узагальнює та групує вищезазначені аспекти у три групи: професійну адаптацію, професійну самоідентифікацію та професійне моделювання.

Як бачимо, автор намагається визначити професійну ідентичність через усвідомлення себе як фахівця та через оцінку професійного оточення, в якому особистість здійснює, аналізує та прогнозує власну професійну діяльність.

Однією з умов професійної підготовки студентів автор вбачає максимальне наближення майбутнього фахівця до справжньої професії. Погоджуємося з доцільністю застосування методу професійного занурення, коли створюються умови для формування професійної реалізації у формі підвищення власної гідності та впевненості у собі, що сприятиме актуалізації власних професійних ресурсів. Згідно з поглядом науковця, яку ми підтримуємо, саме навчальні тренінги покликані здійснити реалізацію професійних умінь та навичок, що набуваються під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Деякі дослідники, визначаючи поняття «професійна ідентичність», порівнюють його з іншими, близькими за своїм значенням поняттями. Наприклад, Ю.В. Орешта порівнює поняття «ідентифікація», «професійна ідентифікація», «професійна ідентичність» [14, с. 104–112]. Автор виокремлює дві групи понять. До першої групи належать підходи до визначення ідентифікації, а в другій групі автор описує підходи стосовно приналежності до конкретного професійного середовища та норми, моральні принципи, вимоги, які притаманні конкретному професійному середовищу.

О.І. Остапйовський, розглядаючи професійну ідентичність у структурі економічної свідомості особистості, доходить висновку, що трактування поняття «професійна ідентичність» відбувається в трьох вимірах, а саме: як провідна тенденція професійного становлення особистості; як показник рівня розвитку професійного шляху людини; як явище, що змінюється під впливом різних чинників, одним з яких є професійне навчання [15].

Вагомий внесок у наукове дослідження професійної ідентичності у психології здійснив Ю. Поваренков, працюючи над поняттям професійного розвитку. Він визначив професійну ідентичність через призму становлення суб'єкта впродовж професійного розвитку; через емоційний стан різних періодів розвитку професійної діяльності; через усвідомлення себе, як професіонала [16]. Для нашого дослідження важливим аспектом є також поєднання професійної ідентичності з факторами професійного розвитку, а саме з професійною самооцінкою та професійним визначенням особистості. Явище професійної ідентичності Ю. Поваренков бачить через ступінь значущості для людини професії, для задоволення духовних, соціальних та матеріальних потреб. Отже, на думку автора, реалізується поняття «професійна ідентичність» через усвідомлення себе як професіонала; усвідомлення власних професійних дій з метою задовольнити потреби; усвідомлення способів самореалізації як професіонала. Науковець виокремлює етапи становлення ідентичності студентів. На першому курсі навчання у студентів формується шкільна ідентичність, на другому, третьому та четвертому курсах навчання – академічна або, інакше кажучи, навчальна ідентичність. Професійна ідентичність виникає на четвертому курсі та в магістратурі, й далі продовжує існувати в процесі професійної діяльності. Позиція автора сприяла здійсненню нами експериментального дослідження для виявлення ступеня усвідомлення студентами своєї професійної самореалізації на четвертому курсі навчання та в магістратурі.

У свою чергу, І.В. Соколова здійснює огляд теоретичних джерел щодо формування визначення «професійна ідентичність» у процесі професійної підготовки студентів і робить висновок, що професійна ідентичність формується завдяки професійній ідентифікації [17, с. 43].

На відміну попередніх визначень, професійну ідентичність М.І Шерман та О.М. Безбах сприймають як інтегративне особистісне утворення, що базується на особливостях професійної спільноти, до якої належить особистість, на усвідомленні себе частиною спільноти та на оцінці самої спільноти особистості, що передбачає, в першу чергу, професійний підхід [18, с. 199].

Грунтовне дослідження здійснює Л. Шнейдер, згідно з поглядами якої поняття «професія» пояснює зміст професійної ідентичності, проте професійна ідентичність не передбачає лише професіоналізм, це, у першу чергу, професійне самовизначення, самоорганізація, що, на нашу думку, є основними ключовими елементами професійної самореалізації особистості [19]. Особиста приналежність до певної професійної спільноти є одним з елементів професійної ідентичності особистості.

Погоджуємося з автором, що процес формування професійної ідентичності через саму професію виходить з того, що становлення профіідентичності відбувається в межах професії. Ідентичність розглядається автором як остаточний результат будь-якого процесу, що сприяє розумінню людиною себе як унікальної особистості. Це дозволяє людині діяти, усвідомлюючи своє існування, і поєднувати свої плани на майбутнє та реалізацію останніх у власному житті.

**Висновки.** Підсумовуючи погляди науковців, можемо дійти висновку, що існують різні визначення поняття «професійна ідентичність». Деякі вчені розглядають її через досягнення професійного самовизначення, інші – через професійний розвиток, психологи подають визначення у контексті професійної самосвідомості. Як психологічна категорія професійна ідентичність полягає у ставленні людини до конкретної професії. Але різні підходи не заперечують, а доповнюють визначення. Більшість дослідників намагаються визначити професійну ідентичність через усвідомлення себе як фахівця та через оцінку професійного оточення, в якому особистість здійснює, аналізує та прогнозує власну професійну діяльність.

Процес професійного становлення відбувається впродовж усіх років навчання. І мета вищої школи полягає у професійному орієнтуванні студентів та сформованості в них уявлення про майбутню професію. Особисте ставлення студента до майбутньої роботи має формуватися безпосередньо під керівництвом справжніх спеціалістів та фахівців.

**Метою подальших наших досліджень** є розробка та введення навчальних тренінгів для студентів та здійснення методики з метою визначення рівнів сформованості професійної ідентичності студентів випускних курсів.

#### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
3. Борисюк А.С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога / Борисюк А.С.: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Івано-Франківськ: Прикарпатськ. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – 2011. – 35 с.
4. Боровикова С.А. Профессиональное самоопределение / С.А. Боровикова // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 1991. – С. 14–26.
5. Довгань Л.І. Формування англomовної комунікативної компетенції майбутніх маркетологів у закладах вищої освіти / Л.І. Довгань // Інноваційна педагогіка. Вип. 7. – Херсон, 2020. – С. 116–119.
6. Зеер Е.Ф. Психология профессий / Е.Ф. Зеер. – М.: Фонд «Мир», 2005. – С. 228–311.
7. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 23–85.
8. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: ИПП, 1996. – С. 266–275.
9. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С. 123–130.
10. Лукіянюк А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А.М. Лукіянюк // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Вип. 7. – К., 2010. – С. 370–380.

11. Лукіяничук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації / А.М. Лукіяничук // Педагогічний процес: теорія і практика: зб наук. праць. – 2006. – Вип. 1. – С. 145–153.
12. Матеюк О.А. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці / О.А. Матеюк // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2014. – Вип. 1. – С. 131–140.
13. Мельничук І.М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема / І.М. Мельничук // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2015. – Вип. 1 (1). – С. 92–95.
14. Орешета Ю.В. «Ідентифікація» та «професійна ідентифікація»: теоретична інтерпретація понять / Ю.В. Орешета // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2013. – Вип. 58. – С. 104–112.
15. Остапйовський О.І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.І. Остапйовський. – Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки, 2011. – 18 с.
16. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
17. Соколова І.В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя / І.В. Соколова // Професійна підготовка майбутніх фахівців. – 2012. – Ч. 4. – С. 40–46.
18. Шерман М.І. Професійна ідентичність як чинник формування інформаційної культури майбутніх судоводіїв / М.І. Шерман, О.М. Безбах // Молодий вчений. – 2014. – С. 199.
19. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
20. Фрицюк В.А. Професійна мобільність у контексті підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку / В.А. Фрицюк // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 211.
21. Argyle M. The social psychology of work / M. Argyle. – L.: Allen Lane, 1972. – 291 p.
22. Choosing a Vocation: Frank Parsons [Електронний ресурс]. – Режим досвіду: <https://archive.org/choosingavocati00parsgoog> (останнє звернення: 20.10.2019)
23. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status / J.E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – Vol. 3. – P. 551–558.
24. Maryna V. Ikonnikova Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the US higher education practice / V. Maryna // Information Technologies and Learning Tools. – 2019. – Vol. 73, № 5. – P. 125–134, doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2548>

## References

1. Abulkhanova-Slavskaia, K.A. (1991). *Stratehiia zhizni* [The strategy of life.]. Moscow, Mysl Publ., 299 p. (In Russian).
2. Berezina, T.S. (2008). *Stanovlenie professionalnoi identichnosti pedahoha* [The formation of the professional identity of the teacher.] *Pedahohicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], no. 7, pp. 24-27. (In Russian).
3. Borisiuk, A.S. (2011). *Sotsialno-psykholohichni zasady stanovlennia profesiinoi identychnosti maibutnoho medychnoho psykhologa*. Avtoref. of dok. psykhol. diss. [Sociopsychological bases of formation of professional identity of the future medical psychologist. Abstract of doc. psychol. sci.]. Kyiv, 35 p. (In Ukrainian).
4. Borovikova, S.A. (1991). *Professionalnoe samoopredelenie* [Professional self-determination]. *Psikholohicheskoe obespechenie professionalnoi deiatelnosti* [Psychological support of professional activity], Sankt-Petersburg, Piter Publ., pp. 14-26. (In Russian).
5. Dovhan, L.I. (2020). *Osoblyvosti formuvannia anhlovnoyi komunikatyvnoi kompetensii maibutnikh marketolohiv* [Features of formation of English-speaking communicative competence of future marketers]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative Pedagogy], issue 7, pp. 116-119. (In Ukrainian).
6. Zeer, Y.F. (2005). *Psikholohiia professii* [Psychology of the Professions]. Moscow, Fond "Mir" Publ., pp. 228-311. (In Russian).
7. Ermolaeva, E.P. (2008). *Psikholohiia sotsialnoi realizatsii professionala* [Psychology of social realization of a professional]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., pp. 23-85. (In Russian).



8. Klimov, E.A. (1996). *Psikholohiia professionala* [Psychology of the professional.]. Moscow, IPP Publ., pp. 266-275. (In Russian).
9. Lozhkin, H. & Volianiuik, N. (2008). *Profesiina identychnist v konteksti marhinalnoi povedinky subiekta* [Professional Identity in the Context of the Subject's Marginal Behavior]. *Sotsialna psykholohiia* [Social Psychology], no. 3, pp. 123-130. (In Ukrainian).
10. Lukianchuk, A.M. (2010). *Model rozvytku profesiinoi identychnosti maibutnikh pedahohiv* [The model of professional identity development of future teachers]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of modern psychology], vol. 7, pp. 370-380. (In Ukrainian).
11. Lukianchuk, A.M. (2006). *Problema identyfikatsii u proesiinomu stanovlenni maibutnikh vchyteliv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh I-II rivniv akredytatsii* [The Problem of Identification in the Pro-Sessional Formation of Future Teachers in Higher Educational Institutions of 1<sup>st</sup>–2<sup>nd</sup> Accreditation Levels]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka* [The Pedagogical Process: Theory and Practice], vol. 1, pp. 145-153. (In Ukrainian).
12. Mateiuk, O.A. (2014). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi identychnosti maibutnikh subiektiv pratsi* [Psychological features of professional identity of future subjects of labor]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnykh sprav* [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs], vol. 1, pp. 131-140. (In Ukrainian).
13. Melnychuk, I.M. (2015). *Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv yak pedahohichna problema* [Formation of professional identity of future professionals as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohika ta psykholohiia* [Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Pedagogy and Psychology], vol. 1 (1), pp. 92-95. (In Ukrainian).
14. Oresheta, Y. (2013). *"Identyfikatsiia" ta "profesiina identyfikatsiia": teoretychna interpretatsiia poniat* ["Identification" and "professional identification": theoretical interpretation of the concepts]. *Sotsialni tekhnolohii: aktualni problemy teorii ta praktyky* [Social Technologies: Current Issues in Theory and Practice], vol. 58, pp. 104-112. (In Ukrainian).
15. Ostapiovskyyi, O.I. (2011). *Profesiina identychnist v strukturi ekonomichnoi svidomosti osobystosti. Avtoref. dys. kand. psykol. nauk* [Professional identity in the structure of the economic consciousness of the individual. Abstract of cand. psych. sci. diss.]. Lutsk, 18 p. (In Ukrainian).
16. Povarenkov, Yu.P. (2002). *Psikholohicheskoe sodержanie professionalnogo stanovleniia cheloveka* [Psychological content of a person's professional formation]. Moscow, URAO Publ., 160 p. (In Russian).
17. Sokolova, I.V. (2012). *Profesiina identyfikatsiia maibutnoho vchytelia* [Professional identification of the future teacher]. *Profesiina pidhotovka maibutnikh spetsialistiv* [Professional training of future specialists], vol. 4, pp. 40-46. (In Ukrainian).
18. Sherman, M.I. & Bezbakh, O.M. (2014). *Profesiina identychnist yak chynnyk formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh sudnovodiiv* [Professional Identity as a Factor in Forming the Information Culture of Future Navigators] *Molodyi vchenyi* [Young Scientist], p. 199. (In Ukrainian).
19. Shneider, L.B. (2001). *Professionalnaia identichnost: struktura, henezis i usloviia stanovleniia* [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation]. Moscow, MOSU Publ., 272 p. (In Russian).
20. Frytsiuk, V.A. (2019). *Profesiina mobilnist u konteksti pidhotovky maibutnikh pedahohiv do profesiinoho samorozvytku* [Professional Mobility in the Context of Preparing Future Educators for Professional Self-Development]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Adbfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (17), p. 211. (In Ukrainian).
21. Argyle, M. (1972). *The social psychology of work*. Allen Lane, 291 p.
22. Parsons, F. *Choosing a Vocation*. Available at: <https://archive.org/choosingavocati00parsgoog> (Accessed 20 October 2019).
23. Marcia, J.E. (1975). *Development and validation of ego-identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, pp. 551-558.
24. Maryna, V. (2019). *Ikonnikova Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the US higher education practice*. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 73, no. 5, pp. 125-134. Doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2548>.

### **GENESIS OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONCEPT "PROFESSIONAL IDENTITY"**

*Nataliia M. Havryliuk*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Philology and Translation Department at Vinnytsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics. E-mail: ngavriluk774@gmail.com.

ORCID ID 0000-0002-6031-7777

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-2

*Key words: professional education, identity, professional identity, higher education.*

As a result of processing a sufficient number of psychological and pedagogical literature on the issue of defining the concept of "professional identity", we have identified that researchers perceive professional identity in different ways, very often through the lens of the topics of their scientific research, although such different points of view regarding the interpretation of the concept allow us to define common features and on the basis of them to define the definition of professional identity. The purpose of the article is to study the process of developing the concept of "professional identity" through the prism of different views of scientists.

Priority principles for choosing a profession should be the principles that help to choose the future profession, namely the principle of assistance in choosing a profession. When choosing a future professional activity, the following factors must be taken into account: the future profession should be of benefit to society; the purpose of primary schools is to develop a horizon, not a profession; the purpose of high schools is to provide information about different professions; the choice of profession should be based on the ability of individuals, not the requirements of the labor market.

The following stages of formation of professional identity of students of higher education are distinguished: 1) formation of judgments about the professional environment and the chosen profession; 2) approval or rejection of one's future profession; 3) identification of oneself in the professional community.

The factors that influence the formation of professional identity are identified. In the first place those are the personal factors that are related to one's own abilities, skills, activities, reflexivity, etc. The second position is occupied by external or objective factors related to professional requirements that regulate students' professional self-determination and personal-professional style. And the third position, according to scientists, belongs to the objective-subjective factors, which depend on the influence of the organization of professional environment.

Positive and negative factors that influence the result of professionalism of specialists are described. The positive factors include the humanization of education, the acmeological approach, the socio-psychological context of professional activity, the specificity of the profession, individual and psychological characteristics of the individual. Negative factors are the formalization in education, neglect of social and psychological features of professional activity, the existence of crisis situations in professional activity, the presence of professional deformations, marginalization processes. There are different definitions of the concept of "professional identity".

Some scholars view it through the achievement of professional self-determination, others through professional development, psychologists present definitions in the context of professional self-awareness. As a psychological category, professional identity is the relation of a person to a particular profession. But different approaches do not oppose, but complement the definition. Most researchers seek to define professional identity through the awareness of themselves as specialists and through an assessment of the professional environment in which a person performs, analyzes and predicts his or her professional activity.

*Одержано 8.11.2019.*

УДК 373.3:316.6(477)  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-3

**Д. В. ГУБАРЄВА,**  
*аспірант кафедри початкового навчання  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ**

Статтю присвячено питанню формування соціальної компетентності в умовах початкової школи. Проаналізовано останні світові та вітчизняні дослідження, в яких розглядається актуальність цього питання. Наявність цієї компетентності є невід'ємною частиною особистісного та соціального розвитку людини. Її рівень впливає на становлення та самореалізацію індивідуума в суспільстві в цілому, що надає актуальності цьому питанню. Встановлено, що до компонентів соціальної компетентності входять основні м'які навички особистості: інтеріоризація соціальних норм, здатність бути дипломатичним, швидка адаптивність до життєвих ситуацій, розуміння емоційного стану та навички ними користуватись. На сучасному етапі розвитку суспільства ці та інші риси, які входять до м'яких навичок, займають особливе місце в характеристиці особистості і впливають на успішність індивідуума. Доведено важливість вікового періоду молодшого шкільного віку, який припадає на початок навчання в загальноосвітній школі. Розглянуто анатомо-фізіологічні показники, які впливають на психологічну перебудову, а саме: сприйняття та усвідомлення навколишнього світу дитиною. Авторка дійшла висновків, що саме цей період є найбільш результативним для закладання міцного фундаменту соціальної гнучкості свідомості та розвитку й формування високого рівня соціальної компетентності. Проаналізовано нормативно-правову базу освіти України. Визначено, що формування цієї компетентності проходить через міжпредметну інтеграцію. Окремого курсу та часу на формування соціальної компетентності у формальній освіті не виділено. Однак з огляду на важливість вікового періоду та актуальність цього питання встановлено, що проблематика формування соціальної компетентності потребує виділення додаткового часу й розробки курсу у рамках формальної освіти. Це дозволить із самого початку становлення особистості у соціумі здобувати та засвоювати знання, уміння та навички, з метою успішного проходження життєвого шляху.

*Ключові слова: соціальна компетентність; м'які навички; тверді навички; молодший шкільний вік; освітній процес; нормативно-правова база; Державний стандарт початкової освіти.*

Статья посвящена вопросу формирования социальной компетентности в условиях начальной школы. Проанализированы последние мировые и отечественные исследования, в которых рассматривается актуальность данного вопроса. Наличие этой компетентности является неотъемлемой частью личностного и социального развития человека. Ее уровень влияет на становление и самореализацию индивидуума в обществе в целом, что придает актуальности данному вопросу. Установлено, что к компонентам социальной компетентности относятся основные мягкие навыки личности: интериоризация социальных норм, способность быть дипломатичным, быстрая адаптивность к жизненным ситуациям, понимание эмоционального состояния и навыки ими пользоваться. На современном этапе развития общества эти и другие черты, относящиеся к мягким навыкам, занимают особое место в характеристике личности и влияют на успешность индивидуума. Доказана важность возрастного периода младшего школьного возраста, который приходится на начало обучения в общеобразовательной школе. Рассмотрены анатомо-физиологические показатели, которые влияют на психологическую перестройку, а именно: восприятие и осознание окружающего мира ребенком. Автор пришел к выводу, что именно этот период является наиболее результативным для закладки прочного фундамента социальной гибкости сознания и развития и формирования высокого уровня социальной компетентности. Проанализирована нормативно-правовая база образования

України. Определено, что формирование данной компетентности проходит через межпредметную интеграцию. Отдельного курса и времени на формирование социальной компетентности в формальном образовании не выделено. Однако с учетом важности возрастного периода и актуальности данного вопроса установлено, что проблематика формирования социальной компетентности требует выделения дополнительного времени и разработки курса в рамках формального образования. Это позволит с самого начала становления личности в социуме приобретать и усваивать знания, умения и навыки, с целью успешного прохождения жизненного пути.

*Ключевые слова: социальная компетентность; мягкие навыки; твердые навыки; младший школьный возраст; образовательный процесс; нормативно-правовая база; Государственный стандарт начального образования.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна Україна робить перші кроки в реформації освіти. Будь-яка система освіти має орієнтацію на майбутнє, тому створення нових підходів, принципів і технологій з прогностичної точки зору удосконалює формат людини, адаптований під світові погляди, темпи життя та цінності суспільства. Факти прогресу людства вказують на надшвидкісний темп розвитку особистості в цілому, тому реформа освіти в Україні – процес закономірний, який відповідає еволюції громадян держави. Адже формальна освіта в Україні багато років була незмінною і не враховувала швидкісні темпи розвитку суспільства. Рівень знань за міжнародними дослідженнями TIMSS був невтішним, що змусило внести зміни в стратегію розвитку освіти.

Так, основою стратегії освітньої реформи став компетентнісний підхід, який включає в себе одну з головних компетентностей – соціальну компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика формування соціальної компетентності розглядається багатьма світовими та вітчизняними вченими: А. Аргайл, М. Адлер, Дж. Борковський, П. Берельсона, Н. Борбич, І. Зарубінська, А. Гольдштейн, М. Гончарова-Горянська, Е. Коблянська, Дж. Конел, А. Мацак, О.С. Московчук, Д. Равен, Н. Сівак, Н. Борбич, І. Зарубінська, М. Гончарова-Горянська, Л. Лепіхова, Є. Г. Цетліна та ін.

Останнім часом все більше приділяється уваги саме цьому питанню. Наприклад, польський вчений Дж. Борковський (J. Borowski) стверджує, що «формування соціальної компетентності визначає якість існування людства» [1, с. 6]. А вчені С. Вілсон та М. Ліпсі (S. Wilson, M. Lipsey), провівши низку досліджень, дійшли таких висновків: «розвиток соціальної компетентності зменшить прояв соціально неприйнятної поведінки, яка набуває активного прояву в сучасному суспільстві» [9]. Дослідження Є. Лунн Пелко (Lynn E. Pelco) показали, що, дотримуючись цілісної системи формування соціальної компетентності із самого початку навчального шляху дитини, отримуємо менші показники проявів девіантної чи деструктивної поведінки в цілому [7]. Серед людей зі сформованою соціальною компетентністю менше расистів, сексистів, ксенофобів та авторитарників. Толерантність та взаєморозуміння переважає егоїстичні прояви особистості. Особливо у XXI ст., коли демократія у розквіті. Потрібні навички, які дозволяють вправно користуватися її здобутками.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Враховуючи, що освіта впливає на всі сфери життя різними способами та створює каркас соціальної гармонії, сучасне суспільство потребує особливої уваги до збалансованості освітнього процесу між інтелектуальними показниками та соціальними навичками, починаючи з початкової школи.

**Формулювання цілей статті.** Проаналізувати стан формування соціальної компетентності в умовах сучасної української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З приходом комп'ютера у життя людей зміни почали відбуватися в прискореному темпі. Темп розвитку суспільства та збагачення його інформацією зумовив зміни у світі в цілому та житті кожної людини зокрема: основна орієнтація освітнього процесу спрямована не на сьогоднішнє, а на майбутнє. «Скелетом» навчання стають: вміння здобувати знання, навички, застосувати їх у повсякденному житті. Змістова лінія освітнього процесу, опираючись на основні функції, видозмінюється, тобто нові знання опираються на практичне застосування. Індивідуальні показники особистості займають основне місце у буденності індивідуума. Елвін Тоффлер (Alvin Toffler), сучасний філософ, футурист, провівши аналіз освітніх систем, стверджує, що ще до недавнього часу освітні системи орієнтувалися на індустріальне суспільство, тобто групову співпрацю, жор-

стку систему соціальних ролей, оцінку кількісних інтелектуальних показників. Проте сучасність потребує зміни у спрямованості на адаптацію до життєвих позицій [18, с. 433–439]. Групова співпраця починає орієнтуватися на індивідуальні показники людини, використовуючи їх у тих напрямках роботи, до яких найбільше вони адаптовані. Соціальні ролі опановують згідно з внутрішнім потенціалом особистості, а оцінка особистості перейшла з кількісних показників у якісні. Однак якість оцінюється суспільством, адже індивідуальність є елементом соціуму. Вміння презентувати себе та свої знання, розуміти емоції та поведінку людей, включати в роботу критичне мислення та адаптувати свою результативність під запити людства відповідає високій оцінці суспільства, тоді як відсутність цих показників вказує на низьку якість роботи особистості та загальної цінності людини.

Згідно з трактуванням поняття «соціальна компетентність» на сучасному етапі розвитку людства це фундаментальна компетентність. М. Лук'янова трактує цей феномен як «свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії» [15]. Тобто сформована компетентність відповідає взаємодії суб'єкта із суспільством. Ця компетентність включає в себе предикат «м'які навички», що на теперішньому етапі еволюції людства займають особливе місце в оцінці особистості.

Згідно з дефініцією Мосса і Тіллі (Moss and Tilly) навички – це «вміння та риси, що стосуються внутрішнього світу особистості, ставлення її до ситуацій, людей та поведінки, це не формальні чи технічні знання» [5; 8]. Також К.О. Коваль у своїх працях стверджує, що: «До групи м'яких навичок ("softskills") належать індивідуальні, комунікативні та управлінські навички. Поняття "softskills" пов'язане з тим, яким чином люди взаємодіють між собою, тобто "м'які" навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для роботи» [13]. Згідно з тим, що стверджують згадані вчені, можемо відзначити, що ці навички впливають на життєві сфери індивідуума, незалежно від роду діяльності.

У багатьох країнах розгортається публічна дискусія про те, які саме навички потрібні сучасній особистості. Аналіз світових доповідей, а саме: World Economic Forum [9], Center for Curriculum Redesign [2], Partnership for 21st Century Skills [6], показав, що кронею базових навичок стають softskills, а стовбуром є hardskills. Набуті професійні знання, вміння та навички індивід може проявити через м'які навички. Вміння презентувати, виконувати поставлені завдання та низку інших навичок дозволяє продемонструвати той стовбур знань, який особистість формує впродовж життя. Однак, за дослідженнями команди вчених: О. Лошкаревої, П. Лукши, І. Ніненко, І. Смагіна, Д. Судакова картина основних навичок особистості виглядає у перевернутому стані. За їх словами: «В основі лежатимуть екзистенційні навички (м'які навички), оскільки саме вони визначають характер людини, і метанавички (м'які навички), які формують нашу здатність оперувати навколишнім і внутрішнім світом. Наступним шаром стануть кросконтекстні навички, на які спирається будь-яка діяльність, а контекстні навички, до складу яких входить більшість жорстких навичок, перебуває на зовнішньому шарі, оскільки вони можуть змінюватися відповідно до виконуваних завдань» [14]. Однак в обох запропонованих моделях, softskills (м'які навички) є провідними навичками між оточуючим соціумом і індивідуумом для оцінки або впровадження hardskills (твердих навичок). М'які навички детермінують вирішення життєвих ситуацій людиною, зумовлюють гнучкість свідомості, що для сучасності є основною рисою сформованої особистості.

Усе більше роботодавці звертають увагу саме на них. Адже вони дозволяють побачити цілісну картину особистості. Прогностична функція на основі м'яких навичок дає основний портрет особистості: вміння орієнтуватись у життєвих ситуаціях, вирішувати проблемні ситуації, навчатися, контролювати емоції, використовувати критичне мислення і т. д. Саме м'які навички дозволяють побачити продуктивність особистості. Освіта формує майбутнє суспільство. Звертаючи увагу в освітньому процесі на формування цих навичок, ми формуємо конкурентоспроможну особистість, яка відповідає запиту суспільства та його міркам [17]. Тому на порозі змін в освітньому процесі ці навички відіграють важливу роль. Важливо зазначити той факт, що починати формувати та розвивати їх потрібно з віку молодшого школяра.

Згідно з віковими особливостями, у цей період починають працювати та розвиватися різні види мислення, інтенсивно відбувається когнітивний розвиток. Використання методів, базових

ваних не тільки на розвитку науково-теоретичного, але й вербально-логічного мислення формує широкий спектр мисленневих операцій, які застосовуються в повсякденному житті під час вирішення життєвих ситуацій, що залишає свій відбиток на подальшій успішності особистості.

Окремим фактом слід зауважити, що з потраплянням до шкільної атмосфери у дитини активно починають встановлюватися соціальні зв'язки та формуватися різні моделі поведінки й опанування різних соціальних ролей, розширюється соціальна атмосфера в цілому. Це стає ефективною умовою для формування навичок, пов'язаних із суспільною адаптацією та соціальним взаємозв'язком. Контролюючи процес формування навичок із самого початку, ми швидше наближаємося до результату, тобто до формування всебічно гармонійної особистості. Процес навчання є важливим джерелом психічного розвитку особистості.

Аналізуючи нормативні освітні документи України, робимо висновок, що «м'які навички» займають особливе місце, починаючи з початкової школи. Відповідно Державного стандарту початкової освіти, умовою щодо обов'язкових результатів освіти є ключові компетентності, усі вони пронизані наскрізними вміннями: читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, застосовувати критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [12]. Тобто наскрізними вміннями виступають саме сформовані м'які навички.

Згідно з дослідженнями К.О. Ковалю, який навів класифікацію м'яких навичок [13], та попередніми дослідженнями соціальної компетентності Д.В. Губаревої [4] було встановлено обсяг м'яких навичок, що включається в обсяг соціальної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика м'яких навичок та складових соціальної компетентності**

К.О. Коваль	Д.В. Губарева
Здатність приймати рішення та вирішувати проблеми	Уміння відчувати нюанси соціальних ситуацій та розв'язувати проблемні ситуації
Орієнтація на клієнта та кінцевий результат	Розуміння соціальних ролей та дотримання їх
Зрозуміле формулювання думки	Комунікативні навички
Дружнє спілкування та гарні манери	Вміння самоконтролю, саморегуляції власних почуттів
Взаємодія з різними типами особистостей	Знання про трактування свого емоційного стану та інших; розуміння соціальної дійсності
Вислуховування та прийняття усіх точок зору	Розмаїття технік поведінки, комунікативні вміння, особистісна активність, вміння себе рекомендувати
Врахування культурних та міжнародних особливостей	Наявність знань про соціальні норми, правила поведінки і моральні цінності
Чітке планування часу	Особистісна активність, вміння себе рекомендувати та впорядковувати свій особистий розклад
Гра в команді	Навички ефективної взаємодії у групі та у соціумі

Аналізуючи табл. 1, можемо простежити, що м'які навички – це складові соціальної компетентності. Тобто, формуючи саме цю компетентність, ми формуємо основні якості особистості для застосування та розвитку будь-якої компетентності в цілому, адже рівень соціально-психологічного розвитку є показником сформованої соціальної компетентності.

У Державному стандарті освіти України вказано, що «зміст природничої, соціальної і здоров'язберігаючої, громадянської та історичної, технологічної, інформативної освітніх галузей інтегрується в різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в типових освітніх програмах й освітній програмі закладу загальної середньої освіти» [12]. Для формування соціальної компетентності не виділено окремого часу, а відбувається міжпредметна інтеграція. Це, з одного боку, вказує на пронизаний характер, адже розвиток соціальних навичок відбувається у ході отримання життєвого досвіду особистості, а з іншого – потребує виділення окремого часу з метою підвищення усвідомленості щодо розвитку важливих умінь та навичок при становленні сучасної особистості.

Аналізуючи світові концепції освітнього процесу, можна побачити, що формування м'яких навичок відносять до окремого підрозділу, а саме «неформальна освіта». Цей вид освіти набирає стрімкої популярності серед сучасного суспільства. У нормативних документах міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, ЄС, Міжнародної організації праці, РЄ неформальна освіта займає важливий ранг у розвитку особистості та є інструментарієм концепції неперервного навчання. Разом з цим слід зауважити, що під час зазначеної форми навчання виокремлюються частини чи напрями роботи, які концентруються на опрацюванні окреслених тем. Якщо говорити про розвиток м'яких навичок, то навчання конкретно спрямоване на відпрацювання тих чи інших структурних компонентів цієї теми з виділенням під цю роботу окремим часом та планом.

Доктор Джо Деспенза (Dispenza Joe) у своїх дослідженнях стверджує, що: «Навчання вважається завершеним тоді, коли філософські знання перетворюються і поглиблюються до більш об'ємного розуміння реальності через більш насичений чуттєвий досвід» [3]. Здобуваючи теоретичні знання, ми включаємо в роботу семантичну пам'ять, однак цього недостатньо для відпрацювання навичок чи звичок, потрібно включати в роботу процедурну пам'ять (пам'ять, яка працює у ході застосування знань).

З точки зору нейронауки: чим більше ви це робите, то більше ваш мозок працює на підтримку цієї діяльності, що породжує звичку. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що виділення окремого часу або курсу для розвитку соціальної компетентності дозволяє більш досконало відпрацьовувати знання, уміння та навички, які допомагають особистості плідно співпрацювати з навколишнім соціальним світом та вдосконалювати й реалізовувати притаманну їй самість.

Окремо слід зауважити, що результат сформованої соціальної компетентності – це прояв несвідомої поведінки у повсякденному житті, яку супроводжує успішність індивідуума. Згідно з дослідженнями психології процес, за якого зовнішні фактори автоматично запускають несвідомий імпульс до дії внаслідок активації вивченої асоціації між мисленням і дією – це звичка» [10]. При високому рівні сформованості прояву цієї компетентності виникає постійне практичне застосування знань, умінь та навичок, набутих у ході освітнього процесу, тобто звичка.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Формування соціальної компетентності набуває все більшої актуальності у сучасному поколінні, і рівень її сформованості має величезний вплив на успішність особистості та особисті характеристики. Якщо розглядати цей феномен ширше, то сформована соціальна компетентність у сучасного покоління має вплив на майбутнє всього людства. Адже залежно від особистісних якостей, які притаманні індивідууму, будуть прийматися рішення, які на пряму чи опосередковано мають вплив на всі сфери суспільства.

Згідно із Законом України про освіту у статті 5 «Державна політика у сфері освіти», п. 1 «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [16], та враховуючи актуальність формування соціальної компетентності, можемо припустити, що це питання потребує виділення окремого часу в освітньому процесі на рівні формальної освіти.

#### Список використаної літератури

1. Borkowski J. Podstawy Psychologii Społecznej / J. Borkowski. – Warszawa: DomWyd. Elipsa, 2003.
2. Center for Curriculum Redesign: Reports, books and other papers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://curriculumredesign.org/our-work/papers/>
3. Dispenza Joe. Evolve your brain : the science of changing your mind / Dispenza Joe // Health Communications. – 2009.
4. Hubarieva D.V. Formed Social Competence as Means to Solve Bullying at Schools [Електронний ресурс] / D.V. Hubarieva // International journal of education and science. – 2019. – Vol. 2, № 1. – P. 29–34. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds\\_2019\\_2\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2019_2_1_6)
5. Moss P. Soft' skills and race: An investigation of black men's employment problems / P. Moss, C. Tilly // Work and Occupations. – 1996. – № 23 (3). – P. 252–276.

6. Our mission is to realize the power and promise of 21st century learning forevery student – in early learning, in school, and be yond school – across the country and around the globe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
7. Pelco, Lynn. Self-Regulation and Learning-Related Social Skills / Lynn Pelco, Evelyn Reed-Victor // Intervention Ideas for Elementary School Students. Preventing School Failure. – 2007. – № 51. – P. 36–42.
8. Peter Blatchford. Toward a social pedagogy of classroom group work / Blatchford Peter, Kutnick Peter, Maurice Galton Baines // International Journal of Educational Research. – 2003. – Vol. 39, issues 1–2. – P. 153–172. – DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
9. Wilson S.J. The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis / S.J. Wilson, M.W. Lipsey, J.H. Derzon // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 2003. – № 71 (1). – 136–149. – DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>
10. World Economic Forum: Future of Jobs, The 10 Skills You Need To Thrive in The Fourth Industrial Revolution [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
11. Гарднер Б. Обзор и анализ использования «привычки» в понимании, прогнозировании и влиянии на поведение, связанное со здоровьем / Б. Гарднер // Обзор психологии здоровья. – 2015. – № 9 (3). – С. 277–295.
12. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
13. Коваль К.О. Розвиток «softskills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування / Коваль К.О. // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2015. – № 2, – С. 162–167.
14. Лошкарева Е. Навыки будущего Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-chto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf>
15. Лукьянова И.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / И.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.
16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Голос України. – 2017. – 27 верес. (№ 178–179). – С. 10–22.
17. Сапожников С.В. Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення / С.В. Сапожников // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – № 2 (16).
18. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

### References

1. Borkowski, J. (2003). Podstawy psychologii społecznej. Warszawa, Elipsa.
2. Center for Curriculum Redesign. Reports, books and other papers. Available at: <https://curriculumredesign.org/our-work/papers/>
3. Dispenza, J. (2009). Evolve your brain: the science of changing your mind. Health Communications.
4. Hubarieva, D.V. (2019). Formed Social Competence as Means to Solve Bullying at Schools. International journal of education and science, vol. 2, no. 1, pp. 29-34. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds\\_2019\\_2\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2019_2_1_6).
5. Moss, P. & Tilly, C. (1996). Soft' skills and race: An investigation of black men's employment problems, 23 (3), pp. 252-276.
6. Our mission is to realize the power and promise of 21st century learning forevery student – in early learning, in school, and be yond school – across the country and around the globe. Available at: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
7. Pelco, L. & Reed-Victor, E. (2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. Preventing School Failure, 51, pp. 36-42.
8. Blatchford, P. & Kutnick, P. In B.M. Galton (Ed.). (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. International Journal of Educational Research, vol. 39, issues 1-2, pp. 153-172. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)



9. Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), pp. 136-149. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

10. World Economic Forum: Future of Jobs, The 10 Skills You Need To Thrive in The Fourth Industrial Revolution. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

11. Gardner, B. (2015). *Obzor i analiz ispolzovaniia "privychki" v ponimanii, prognozirovanii i vliianii na povedenie, sviazannoe so zdorovem* [Review and analysis of the use of "habits" in understanding, predicting and influencing health-related behavior]. *Obzor psihologii zdorovia* [Health Psychology Review], 9 (3), pp. 277-295. (In Russian).

12. *Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity* (2011). [State standard of elementary general education]. *Pochatkova shkola* [Elementary School], no. 7, pp. 1-18. (In Ukrainian).

13. Koval, K.O. (2015). *Rozvytok "softskills" u studentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia* [The development of softskills in students is one of the important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu* [Bulletin of Vinnitsa Polytechnic Institute], no. 2, pp. 162-167. (In Ukrainian).

14. Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I. & Sudakov, D. *Navyki budushchego. Chto nuzhno znat i umet v novom slozhnom mire* [Skills of the future. What you need to know and be able to in a new complex world]. Available at: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushchego-chto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (In Russian).

15. Lukianova, I.I. (2001). *Bazovye potrebnosti kak osnova razvitiia sotsialnoi kompetentnosti podrostkov* [Basic needs as a basis for the development of social competence of adolescents]. *Psihologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no. 4, pp. 41-47. (In Russian).

16. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* (2017). [Law of Ukraine "On Education"]. *Holos Ukrainy* [Voice of Ukraine], no. 178-179, pp. 10-22. (In Ukrainian).

17. Sapozhnikov, S.V. (2018). *Profesionalizm maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u vymiri sohodennia* [Professionalism of the future elementary school teacher in the dimension of the present]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences, no. 2 (16)]. (In Ukrainian).

18. Toffler, E. (2002). *Shok budushchego* [Shock of the future]. Moscow, 557 p. (In Russian).

## **SOCIAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF THE CONTEMPORARY UKRAINIAN PRIMARY SCHOOLS**

*Daria V. Hubarieva*, postgraduate student, department of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. E-mail: [kameta2014@ukr.net](mailto:kameta2014@ukr.net)

ORCID ID [0000-0002-4513-8586](https://orcid.org/0000-0002-4513-8586)

DOI: [10.32342/2522-4115-2020-1-19-3](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-3)

*Key words: social competence; soft skills; solid skills; younger school age; educational process; legal framework; State standard of primary education.*

Formation of social competence has become a topical subject at the present stage of human evolution. Productive relationships, between, people is the key to the success of the individual. In particular, the ability to resolve conflicts, to develop various social roles and the manifestation of a high level of emotional intelligence have a huge impact on the internal state of a person and their status in society. The purpose of this article is to analyze the modern condition of formation of social competence in the context of the reformation of the educational system and to establish recommendations for the formation of this competence.

It was established that the formation of soft skills at the present stage of society, occupies a special place in the global (including Ukraine) strategies for the development of education. Formed soft skills are the guides between the personal space of man and society. By understanding a variety of behavioral

techniques, taking into account cultural and international perspectives, incorporating time management fundamentals and many other skills, one has a great chance of success. Analyzing the extent of soft skills and the components of social competence, we conclude that the development of social competence is identical to the development of soft skills.

However, the analysis of the legal framework of education of Ukraine showed that the content of the educational process is oriented at the development of soft skills and social competence, but does not allocate time for the formation of this competence, cross-curricular integration is used. That, as we think, needs to be improved.

After all, the basic stage of formation of social competence falls at the beginning of the educational path of a child and at the age of a younger student. New personal life conditions are beginning to include varieties of social relationships that are accompanied by anatomical and physiological development appropriate to this age group. The increase in the functionality of cognitive abilities allows us to consciously shape our relationships with the world around our inner experiences and us. That becomes a platform for the formation of a high level of social competence, which has a direct impact on the success of the individual. It should be noted separately that the more time is spent to absorb information and develop skills, the more conscious the attitude of an individual to the acquired knowledge and conscious manifestation of the action, which becomes a habit. Accordingly, the high level of social competence is formed.

*Одержано 4.12.2019.*

УДК 159.9

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-4

**О. А. ДАЦЕНКО,**

*асистент кафедри загальної та вікової психології  
Криворізького державного педагогічного університету*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА**

Здійснено спробу аналізу традиційних підходів до проблеми самоефективності як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Зазначено важливість дослідження проблеми для системного вивчення феномену продуктивної самореалізації особистості. Подано теоретичний огляд деяких сучасних концепцій самоефективності, розглянуто різні дефінітивні позиції щодо її психологічної інтерпретації. Аналізуються змістовно подібні до явища самоефективності конструкти, виділені в межах інших психологічних теорій. Проявляється психологічна сутність самоефективності у зв'язку з почуттями впевненості у досягненні значущого результату. Розкривається специфіка самоефективності як особистісно-когнітивного конструкту, який проявляє свою здатність у централізованій організації внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості для продуктивної життєдіяльності. Зауважуються можливості самоефективності виступати як свідомий механізм саморегуляції діяльності та поведінки. Відзначається системна організація самоефективності, її взаємодетермінований зв'язок з раціональними, емоційно-почуттєвими, мотиваційно-ціннісними та поведінковими компонентами самосвідомості суб'єкта. Робиться спроба виявлення деяких функціональних ознак феномена, наголошується на його адаптаційному, рефлексивному, емоційно-оцінному, смислоутворюючому та регулятивному характері. Підкреслено зв'язок самоефективності з відповідними особистісними якостями: наполегливістю, сміливістю, активністю, оптимізмом, здатністю долати труднощі і т. д. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномена та розробки практичного інструментарію, використання якого сприяло б підвищенню показників особистісної самоефективності.

*Ключові слова: самоефективність, продуктивність, раціоналізація діяльності, мотивація, самореалізація, компетентність, переконаність, віра в успіх.*

Сделана попытка анализа традиционных подходов к проблеме самооэффективности как в отечественной, так и зарубежной психологии. Отмечена важность исследования проблемы для системного изучения феномена продуктивной самореализации личности. Представлен теоретический обзор некоторых современных концепций самооэффективности, рассмотрены разные дефинитивные позиции относительно ее психологической интерпретации. Анализируются содержательно подобные к явлению самооэффективности конструкты, выделенные в рамках других психологических теорий. Определяется психологическая сущность самооэффективности в связи с чувством уверенности в достижении значимого результата. Раскрывается специфика самооэффективности как личностно-когнитивного конструкта, который выявляет свою способность в централизованной организации внутренних и внешних ресурсов личности для продуктивной жизнедеятельности. Подчеркиваются возможности самооэффективности выступать в качестве осознанного механизма саморегуляции деятельности и поведения. Отмечается системная организация самооэффективности, взаимодетерминационной связи с рациональными, эмоционально-чувственными, мотивационно-ценностными и поведенческими компонентами самосознания субъекта. Делается попытка выявления некоторых функциональных признаков феномена, акцентируется внимание на его адаптационном, рефлексивном, эмоционально-оценочном, смыслообразовательном и регулирующем характере. Подчеркивается связь самооэффективности с

соответствующими личностными качествами: настойчивостью, смелостью, активностью, оптимизмом, умением преодолевать трудности. Определены перспективы дальнейших научных поисков. Отмечается необходимость создания целостной теоретической модели феномена и разработки практического инструментария, использование которого способствовало бы повышению показателя самоэффективности личности.

*Ключевые слова: самоэффективность, продуктивность, рационализация деятельности, мотивация, самореализация, компетентность, убежденность, вера в успех.*

**Постановка проблеми.** Глобальні політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в наш час, вносять суттєві корективи в традиційну схему життєдіяльності людини, встановлюючи нові стандарти життєвого успіху. Людина постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних ресурсів продуктивної самореалізації. Сучасне життя потребує використання всіх умінь і талантів, максимального розкриття потенціалу, адже вимоги конкурентоспроможності акцентують увагу на формуванні такої особистості, яка б успішно справлялася з викликами життя, була ефективною у різних видах діяльності. Коло проблем, що окреслилося, має глобальний характер, оскільки актуалізує необхідність дослідження особистості як суб'єкта діяльності та власної екзистенційної активності з різних концептуальних підходів. Проте, незважаючи на певну презентованість проблеми в науковому просторі, зберігається відносна дефінітивна невизначеність при розгляді самого конструкту «самоефективність». Під великим питанням перебуває вивчення особливостей, структури, динаміки і типології зазначеного явища. У зв'язку з цим гостро постає необхідність розробки цілісної системної моделі феномена самоефективності, виявлення умов, факторів або детермінант продуктивної самореалізації особистості. Практична значущість дослідження проблеми зумовлена соціальним запитом щодо виховання успішного, всебічно розвиненого покоління, яке б вирішувало глобальні соціально-економічні, культурні, гуманістичні, політичні та інші завдання суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психології проблема самоефективності займає важливе місце. Її теоретико-методологічні і практичні засади активно досліджуються в працях А. Бандури, Р. Шварцера, Д. Шанка, М. Єрусалема, Б. Зіммермана, Т. Гордєєвої, Д. Леонтьєва, В. Ромека та ін. Сутнісні особливості самоефективності вивчали зарубіжні вчені Дж. Капраро, Е. Лангер, Д. Сервон, Дж. Роттер та ін. Значний інтерес до поняття самоефективності простежується в працях російських дослідників Т. Скрипкіної, М. Гайдара, Р. Кричевського, А. Лощакової, О. Шепелевої та інших, які виявили прямий зв'язок між самоефективністю і рівнем успішності в різних видах діяльності. Самоефективність як інструмент життєстійкості та умова подолання стресу висвітлювалися в дослідженнях С. Мадді, Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Достатню презентованість проблема має в працях українських дослідників і пов'язана з процесами самоорганізації і самотворення (С. Максименко, Т. Титаренко, В. Ямницький, Л. Сердюк та ін.). Але, незважаючи на широку представленість, проблема залишається актуальною і потребує більш ґрунтовного та системного аналізу.

**Мета статті** – теоретичний аналіз класичних поглядів на проблему самоефективності в психологічній науці, визначення теоретико-методологічних засад дефініції «самоефективність», виявлення психологічної сутності та основних функціональних характеристик феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Перші підходи до вивчення проблеми самоефективності окреслилися в зарубіжній психології в 50–60-ті роки ХХ ст., хоча сам термін «самоефективність» з'явився пізніше, завдяки працям Р. Уайда і Р. Чармса. На думку науковців, самоефективність розуміється з точки зору мотиваційного фактора успішної поведінки та діяльності й інкорпорується з поняттями компетентності та життєвого досвіду [10, с. 42]. Більш розгорнуте наукове тлумачення феномена дає А. Бандура, який виступає фундатором теорії самоефективності (self-efficacy). У своїй соціально-когнітивній концепції він визначає самоефективність як «...переконання людини у своїй здатності діяти успішно всупереч обставинам» [3, с. 23]. Інтегралом цього переконання, за автором, виступає «позитивна самоефективна думка», яка дозволяє бути впевненим у тому, що, мобілізуючи необхідні зусилля, ментальні та поведінкові ресурси, можна досягти позитивного результату. Науко-

вещь вважає самоефективність центральною детермінантою людської поведінки, раціональною оцінкою діяльності на предмет можливостей досягнення успіху. Досліджуючи питання структурної організації самоефективності, А. Бандура виділяє кілька базових компонентів: присвоєння собі успіху, підтримка високої самооцінки та віра у власні сили [3, с. 24]. До основних факторів самоефективності автор відносить: досвід безпосередньої діяльності; опосередкований досвід (досвід інших людей, спостереження за схожими ситуаціями); думки суспільства (соціальні очікування); фізичний та емоційний стан людини [3, с. 24–25].

Спираючись на теорію А. Бандури, Дж. Капраро, Д. Сервон зауважують, що великого значення у розумінні сутності самоефективності надається раціональним механізмам, які забезпечують процеси свідомого аналізу та оцінки ситуації майбутнього успіху [13]. Мова йде про складні процеси інтелектуальної активності суб'єкта, що, включаючи систему раніше напрацьованих ЗУН, розбудовують діяльність та поведінку так, щоб вони мали бажаний, конструктивний результат. Інтелектуальні ресурси самоефективності є певним «людським капіталом», що виконує функцію продуктивного життєзабезпечення. Завдяки їм людина може адекватно оцінювати ситуацію, ставити мету, вибирати засоби її досягнення. Схожа психологічна позиція проявляється в теорії контролю дії Ю. Куля, де зазначається, що в структурі самоефективності великого значення набувають різні когнітивні елементи, що визначають патерни мислення, цілепокладання, мотивацію, атрибуцію і т. д.; включають комплексну оцінку застосованих умінь, що дозволяє людині бути впевненою в тому, що її дії будуть результативними [5].

Ідея когнітивного опосередкування підтримується дослідженнями Р. Уолкера, Е. Чапмена, в яких самоефективність – це не особистісна риса, а особлива мисленнева структура, що дозволяє суб'єкту аналізувати свої можливості при виконанні тих чи інших дій [2, с. 273]. Це певна свідомо «ревізія» свого особистісного потенціалу на предмет виявлення тих чинників, які оптимізують діяльність, приводять до її результативності. У дослідженнях Р. Шварцера і М. Єрусалима самоефективність розуміється як світоглядна категорія, що виражає загальну переконаність людини у своїх внутрішніх факторах, які сприяють успіху [7, с. 39]. Самоефективність виявляє здатність до «централізованої організації власних ресурсів, а також уміння отримувати необхідне з навколишнього середовища» [7, с. 40]. У зв'язку з цим самоефективність можна зрозуміти як процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів для оптимізації власної життєдіяльності.

Американські дослідники Р. Фреджер і Д. Фейдімен вивчали самоефективність у контексті реакції людини на специфічні, нетипові завдання. На їхню думку, самоефективність впливає на постановку мети, вибір рівня складності завдання, визначає цілеспрямованість, наполегливість, емоційні реакції у спробі досягти бажаних результатів. Великого значення тут набуває особистий досвід досягнень, досвід успіхів і невдач [13, с. 537]. Успіх, досягнутий власними силами, допомагає людині повірити у свою здатність отримувати необхідне, підвищує самооцінку, формує позитивне самоставлення. Досвід успішності, закріплюючи очікування ефективності, підвищує рівень впевненості у своїх можливостях, дозволяє людині бути активною, ставити амбіційні цілі і обирати завдання підвищеної складності.

У визначенні, яке дають Г. Крайг та Д. Бокум, «самоефективність є тим, що індивід здатний реально зробити в певній ситуації» [5, с. 142]. Автори уточнюють, що таке розуміння стосується так званої актуальної самоефективності, яка ґрунтується на «уявленнях про наші можливості, базовані на спостереженнях за нашими успіхами і невдачами, а також за успіхами і невдачами інших людей» [5, с. 143]. У зв'язку з цим у структурі самоефективності науковці виділяють два рівні: об'єктивний – як сформованість певних умінь і навичок людини, оцінити які за результатами діяльності може сторонній спостерігач, і суб'єктивний – самооцінка цих умінь і навичок, визначення їх дійовості у власній діяльності [6].

Імплицитні теорії інтелекту К. Двек висвітлюють питання зв'язку високої самоефективності з «орієнтацією на оволодіння майстерністю» [16]. Люди, які орієнтовані на оволодіння майстерністю, вважають, що успішність залежить від інтелектуальних здібностей, які постійно потрібно розвивати («теорія нарощування»). Натомість люди, які переконані в даності (імплицитності) інтелекту як незмінної якості проявляють менше здатності до результативності. Заявлені особистісні атитюди задають два типи мотиваційних парадигм, що характеризуються різним видом поведінкових та емоцій-

них реакцій. «Орієнтація на майстерність» складається з реакцій досягнення, збільшення наполегливості, працьовитості, прагнення до перетворення ситуації на власну користь, пошуку стратегій вирішення проблеми. Натомість «безпомічність» проявляється в нестачі наполегливості, пасивності, сумнівах і в прагненні уникнути невдачі [11, с. 120–121].

Психологічний фундаменталізм феномена самоефективності засвідчує необхідність його дослідження в контексті теорій «компетентнісної мотивації» Р. Уайта, мотивації досягнення успіху та запобігання невдачі (Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон) та атрибутивної теорії мотивації Б. Вайнера.

Дослідження самоефективності в руслі мотиваційних теорій концентрується навколо праць Р. Уайта, де автор вводить в структуру мотивації самоефективності категорію «компетентності» [12]. Компетентність як рівень обізнаності і досвідченості є силою, що детермінує прагнення до успішної самореалізації, підкріплює мотивацію через почуття ефективності. Як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок компетентність визначає здатність особистості успішно вирішувати завдання, досягати поставленої мети. Як внутрішній мотив компетентність не просто спонукає до дії, а й супроводжується почуттями впевненості, віри у власні сили.

В атрибутивній теорії мотивації Б. Вайнера, зазначається, що поведінка та діяльність людини багато в чому залежать від розуміння причин своїх успіхів і невдач [6]. Згідно з підходом, процес атрибуції впливає на очікування майбутнього результату, визначає програмно-цільові та операційно-дійові елементи діяльності та поведінки, реалізація яких каталізує або інгібує досягнення успіху. Каузальна атрибуція у системі самоефективності визначає локус причинності, що дає можливість контролювати ситуацію.

Доволі розповсюдженою тенденцією у вивченні проблем самоефективності є висвітлення питання в руслі теорії мотивації досягнення успіху та запобігання невдачі. Зокрема Х. Хекхаузен наголошував, що діяльність має залишати після себе відчутний результат; результат діяльності має оцінюватися якісно чи кількісно; вимоги до оцінюваної діяльності мають бути адекватними, тобто такими, щоб діяльність могла завершитися успіхом; діяльність має бути бажаною для суб'єкта, і її результат має бути отриманий ним самим [14].

Аналіз мотиваційних теорій самоефективності дозволяє зазначити, що мотивація досягнення може розглядатися як предиктор самоефективності. Прагнення досягнень стимулює вибір особистістю таких ситуацій, в яких вона почувала б себе переможцем, забезпечує активний пошук інформації та ресурсів для досягнення мети. Суб'єкти, які мотивовані на успіх, зазвичай впевнені в позитивному результаті, їм властива схильність до розумного ризику, готовність узяти на себе відповідальність, значна наполегливість, цілеспрямованість та працьовитість. Тобто ті якості, які напряду визначають самоефективність особистості.

Полярна тенденція самоефективності – «вивчена безпорадність» представлена в концепції М. Селігмана і С. Майера. Під вивченою безпорадністю розуміється порушення внутрішньої мотивації суб'єкта, що є наслідком негативних результатів або втрати контролю за ситуацією [4]. Коли людина не здатна впливати на обставини, постійно стикається з неуспішністю, у неї з'являється стійке переконання того, що вона невдаха та від неї мало що залежить. Тобто формується стійка установка очікування поразки, що зрозумілим чином детермінує низьку самоефективність. У своїх дослідженнях М. Селігман довів, що переживання неможливості управляти обставинами, невпевненість у собі, зменшують рівень мотиваційного напруження, провокують появу пасивності, ригідності, байдужості і, відповідно, низької самоефективності [4].

Дефінітивний аналіз поняття «самоефективність» засвідчує його розгорнутість у широкому категоріальному полі психологічної науки. Дослідники відносять цей феномен до різних класів психологічних явищ, але найчастіше фігурує його розуміння як переконаність, віра суб'єкта у свої можливості здійснювати діяльність, а також власний розвиток у ході досягнення поставлених перед ним цілей і завдань [4; 10; 15]. Спільним в існуючих визначеннях є почуття віри у свою конструктивну особистоздатність, оптимізм, орієнтованість на майбутні досягнення.

Ідея впевненості в собі є стрижневою в концепціях самоефективності багатьох авторів. Так, О.А. Шепелева конструє конструкт самоефективності описує як когнітивну детермінанту саморегуляції діяльності і визначає його як особисте переконання (впевненість) індивіда в наявності у нього здібностей, потрібних для досягнення мети [15, с.10]. Причому конструкт переконання активізовано рефлексивним значенням, оскільки він ґрунтується на аналізі та оцінці раніше досягнутого, базується переважно на свідомій моделі успішного виконання діяльності. На думку О.В. Селезньової, рефлексія в структурі самоефективності розглядається як «ядро» і здатна змінити поведінку суб'єкта на більш рентабельну. Сам феномен самоефективності авторка визначає як особистісну якість, яка «забезпечує саморегуляцію цілеспрямованої активності людини за рахунок формування суджень про свою здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях» [9, с. 7] Серед основних функцій самоефективності науковець виділяє функції: самооцінки, самоконтролю та самопідтримки [9].

За визначенням Т.П. Скрипкиної, самоефективність – це віра суб'єкта у свою можливість впоратися з певною діяльністю [10, с. 114]. В. Ромек самоефективність тлумачить як самовпевненість або «позитивну суб'єктивну оцінку індивідом власних навичок і здібностей у досягненні значущих для нього цілей» [8, с. 133]. Автор фактично ототожнює поняття самоефективності та самовпевненості, наголошуючи на їх спільних функціональних можливостях – відобразити уявлення про свої здібності на предмет їх плідності. Проте аналіз сучасних психологічних концепцій доводить, що самовпевненість – це емоційно-ціннісне ставлення людини до себе, узагальнена особистісна диспозиція, яка містить у собі аспект позитивного самосприйняття, тоді як самоефективність – раціональна інтегральна система знань та поведінкових навичок, орієнтованих на високу досягнення.

Р.Л. Кричевський у своїх працях поняття самоефективності формулює таким чином: «... переконаність людей у своїх можливостях мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля на здійснення контролю за подіями, що впливають на їхнє життя» [2, с. 271]. В. Толочек пропонує розглядати самоефективність як «властивість особистості, що характеризує вміння людини керувати своїм розвитком і діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених завдань» [12, с. 8].

Самоефективність розглядається як уміння людини вибудовувати стратегію життєдіяльності відповідно до здібностей конструювання поведінки, завдяки яким людина досягла успіху. Схожа точка зору спостерігається в працях М.І. Гайдара, де самоефективність розглядається з позиції індивідуально-психологічних здібностей, спрямованих на продуктивність самореалізації особистості в різних аспектах її функціонування [4, с. 10]. Науковцем підкреслюється, що самоефективність є «...поєднанням уявлень людини про свої можливості і здібності бути продуктивним при здійсненні майбутньої поведінки, діяльності, спілкування і її впевненість в тому, що вона зуміє реалізувати себе в них і досягти очікуваного об'єктивного і суб'єктивного ефекту» [4, с.11]. М.І. Гайдар пропонує розглядати в структурі самоефективності такі компоненти [4, с. 17]: когнітивно-рефлексивний (як система знань та уявлень); емоційно-оцінний (як система суб'єктивних атитюдів щодо «Я»); регулятивно-поведінковий. Серед основних видів самоефективності автор виділяє: діяльнісну, комунікативну та особистісну самоефективність [4].

Проведений теоретичний аналіз традиційних концепцій самоефективності дозволяє окреслити основні психологічні властивості феномена. Під самоефективністю в сучасній психології розуміють уявлення людини про свої можливості і здібності бути продуктивним при здійсненні майбутньої діяльності, спілкування або поведінки. Причому ці уявлення ґрунтуються на почуттях впевненості у тому, що людина, реалізуючи себе, отримає бажаний результат. Позитивне сприймання своїх можливостей – це не просто афективні реакції на себе, це складний когнітивно-опосередкований акт, що ґрунтується на оцінці власної ефективності в досягненні поставлених цілей. Самоефективність є продуктом складного процесу саморозуміння, який виникає на основі раціоналізації різних джерел інформації про власну рентабельність; базується на порівнянні власних досягнень із соціальними стандартами, успіхами і оцінками інших людей.

Самоефективність – це не окрема особистісна риса, а узагальнений показник саморозвитку і самоздійснення людини, що проявляє складні зв'язки з різними індивідуально-психологічними системами: потребо-мотиваційною, ресурсами, компетентністю, самооцінкою, самоставленням і т. д. Підкреслено зв'язок самоефективності з відповідними якостями: наполегливістю, сміливістю, активністю, оптимізмом і т. д. Самоефективність напряму відображає ступінь зусиль, яких людина готова докласти для діяльності, уміння переборювати труднощі і взагалі плідно здійснювати свій життєвий проект. У структурі успішної самореалізації самоефективність виконує декілька функцій: когнітивно-рефлексивну (можливість самопізнання, усвідомлення успіхів і невдач); адаптивну; емоційно-оцінну (можливість оцінити ступінь докладання власних зусиль); регулятивно-поведінкову (контроль за ситуацією); смислоутворюючу (успіх як цінність); мотивуючу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз психологічних особливостей самоефективності дозволяє визначити цей феномен як складне індивідуально-психологічне утворення, когнітивно-опосередкованого характеру, що проявляється у почуттях впевненості або віри у власний успіх. За своєю структурною організацією самоефективність є багатоскладовим явищем і може включати різні елементи, наприклад: мотивацію, компетентність, рефлексію, самооцінку і т. д. Проявляється поліфункціональна природа самоефективності, її глобальна роль у процесах конструктивного життєтворення. Перспективність наукової розвідки може бути визначена в напрямі вивчення структури, детермінант та механізмів зазначеного явища, його емпіричного дослідження, а також розробки і впровадження психотехнологій, використання яких значно б підвищило рівень самоефективності особистості.

#### Список використаної літератури

1. Анциферова Л.А. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.А. Анциферова. – Москва: Литрес, 2006. – 512 с.
2. Байбанова Ф.А. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога / Ф.А. Байбанова // Фундаментальные исследования. – Москва: АСТ ПРИНТ, 2014. – № 11–12. – С. 271–273.
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец: 19.00.07 – «Общая психология. История психологии» / М.И. Гайдар. – Курск, 2008. – 27 с.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 940 с.
6. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р.Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
7. Полякова О.Б. Особенности самоэффективности психологов и педагогов с профессиональными деформациями / О.Б. Полякова // Наука и образование. – 2015. – № 10. – С. 36–41.
8. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. – 1996. – Вып. 1, ч. 2. – С. 132–146.
9. Селезнева Е.В. Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления [Электронный ресурс] / Е.В. Селезнева // Акмеология. 2016. – № 2. – Режим доступа: <http://akmeology.ru/data/documents/2016>
10. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как фактор развития субъектности в онтогенезе / Т.П. Скрипкина. – Ростов н /Дону: ЮФУ, 2010. – 328 с.
11. Смирнов С.Д. Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии / С.Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 119–121.
12. Толочек В.А. О возможности новых подходов к профессиональной самоэффективности субъекта / В.А. Толочек // Психология. Экономика. Право. – 2013. – № 1. – С. 6–15.



13. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер. Д. Фрейдимен. – Москва: Мир, 2004. – 960 с.
14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 238 с.
15. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности / Е. А. Шепелева. – Москва: Академия, 2008. – 229 с.
16. Штернберг Р. Интеллект, приносящий успех / Р. Штенберг. – Минск: Попурри, 2000. – 368 с.

### References

1. Anciferova, L.A. (2006). *Razvitie lichnosti i problemy herontopsikholohii* [Personality development and problems of gerontopsychology]. Moscow, Litres Publ., 512 p. (In Russian).
2. Baibanova, F.A. (2014). *Dinamicheskie osobennosti lichnostnoi samoeffektivnosti budushcheho pedahoha* [Dynamic features of the personal self-efficacy of the future teacher]. *Fundamentalnye issledovaniia* [Basic research]. Moscow, AST PRINT Publ., no. 11, pp. 271-273. (In Russian).
3. Bandura, A. (2000). *Teoriia sotsialnogo naucheniia* [Theory of Social Learning]. Sankt Peterburg, Evraziia Publ., 320 p. (In Russian).
4. Haidar, M.I. (2008). *Razvitie lichnostnoi samoeffektivnosti studentov – psikhologov na yetape vuzovskoho obucheniiia. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [The development of personal self-efficacy of psychological students at the stage of university education. Abstract of cand. psych. sci. diss.]. Kursk. 27 p. (In Russian).
5. Kraih, H. & Bokum, D. (2005). *Psikholohiia razvitiia* [Developmental psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 940 p. (In Russian).
6. Krichevskii, R.L. (2001). *Samoeffektivnost i akmeolohicheskii podkhod k issledovaniiu lichnosti* [Self-efficacy and the acmeological approach to personality research]. *Akmeolohiia* [Acmeology], no. 1, pp. 47-52. (In Russian).
7. Poliakova, O.B. (2015). *Osobennosti samoeffektivnosti psikhologov i pedahohov s professionalnymi deformatsiiami* [Features of the self-efficacy of psychologists and educators with professional deformations]. *Nauka i obrazovanie* [Science and education], no. 10, pp. 36-41. (In Russian).
8. Romek, V.H. (1996). *Poniatie uverenosti v sebe v sovremennoi sotsialnoi psikholohii* [The concept of self-confidence in modern social psychology]. *Psikholohicheskii vestnik* [Psychological messenger], issue 1, part 2, pp. 132-146. (In Russian).
9. Selezneva, E.V. (2016). *Samoeffektivnost kak akmeolohicheskii invariant professionalizma kadrov upravleniia* [Self-efficacy as an acmeological invariant of professionalism of management personnel]. *Akmeolohiia* [Acmeology]. Available at: <http://www.akmeology.ru/data/documents/> (Accessed April 2016). (In Russian).
10. Skripkina, T.P. (2006). *Doverie k sebe kak osnovanie subektnosti v ontogeneze* [Self-confidence as the basis of subjectivity]. Rostov na Donu, YuFU Publ., 48 p. (In Russian).
11. Smirnov, S.D. (2001). *Ya-teorii, ikh rol v motivatsii, stanovlenii lichnosti i razvitiia* [Self-theories, their role in motivation, personality formation and development]. *Voprosy psikholohii* [Psychology issues], no. 6, pp. 119-121. (In Russian).
12. Tolochek, V.A. (2013). *O vozmozhnosti novykh podkhodov k professionalnomu stanovleniiu subekta* [On the possibility of new approaches to the subject's professional self-efficacy]. *Psikholohiia. Yekonomika. Pravo* [Psychology. Economy. Right], no. 1, pp. 6-15. (In Russian).
13. Freidzher, R & Feidimen, D. (2004). *Teorii lichnosti i lichnostnyi rost* [Theories of personality and personal growth]. Moscow, Mir Publ., 960 p. (In Russian).
14. Hekhauzen, H. (2001). *Psikholohiia motivatsii dostizheniia* [Psychology of achievement motivation]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 238 p. (In Russian).
15. Shepeleva, E.A. (2008). *Osobennosti uchebnoi i sotsialnoi samoeffektivnosti shkolnikov. Avtoref. dis. kand. psih. nauk.* [Features of educational and social self-efficacy of students. Abstract of cand. psych. sci. diss.]. Moscow, 29 p. (In Russian).
16. Shternberh, R. (2000). *Intellekt, prinosiashchii uspekhi* [Successful Intelligence]. Minsk, Popurri Publ., 368 p. (In Russian).

## THEORETICAL FUNDAMENTALS OF INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

*Oksana A. Datsenko*, Assistant at the Department of General and Developmental Psychology in Kryvyi Rih State Pedagogical University.

E-mail: bezadressi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6722-6141>

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-4

*Key words: self-efficacy, productivity, rationalization of activity, motivation, self-realization, competence, conviction, belief in success.*

The article is devoted to analysis of the traditional approaches to the problem of self-efficacy in both native and foreign psychology. The importance of researching the problem for the systematic study of the phenomenon of productive personality's self-realization is stated. A theoretical overview of some modern concepts of self-efficacy is presented, various definitive positions on its psychological interpretation are considered. The constructs, isolated within the framework of other psychological theories and similar substantively to the phenomenon of self-efficacy, are analyzed. The psychological essence of self-efficacy is revealed in connection with feelings of confidence in achieving a significant result. The specificity of self-efficacy as a personality-cognitive construct is shown which demonstrates its ability in the centralized organization of internal and external resources of an individual for productive life. The possibility of self-efficacy to act as a conscious mechanism of self-regulation of activity and behavior is noted. The systematic organization of self-efficacy, its inter-deterministic connection with rational, emotional-sensual, motivational-valuable and behavioral components of person's self-consciousness are also noted. An attempt to identify some of the functional features of the phenomenon, emphasizing its adaptive, reflexive, emotional-estimate, meaning-forming and regulatory character is made. The connection of self-efficacy with the corresponding personal qualities is emphasized: perseverance, courage, activity, optimism, ability to overcome difficulties, etc. Aspects for further scientific research are outlined. The need to create a coherent theoretical model for the study of the phenomenon and the development of practical tools for improving the need for personal self-efficacy is emphasized.

*Одержано 23.11.2019.*

УДК 378:37.035.91

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-5

**О.І. КАЗАКЕВИЧ,**

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

## **СУЧАСНІ ІМОВІРНІСНІ ПІДХОДИ ДО ЛІДЕРСТВА ТА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено вивченню сучасних імовірнісних підходів до лідерства, а саме ситуаційних теорій лідерства, вивчається зв'язок між ефективністю лідера та ситуацією, у якій він проводить свою діяльність. Доводиться, що поведінка лідера ситуаційна, тобто він адаптує свій стиль залежно від обставин, з якими йому доводиться стикатися. Обговорюються характеристики лідера, послідовників та ситуацій і їх вплив один на одного. Також розглядаються декілька теорій, які визначають зв'язок між стилями лідерства, особистісними якостями підлеглих та характеристиками організацій. Визначається залежність успіху лідера від багатьох факторів. Стверджується, що знання ситуаційних теорій допомагає лідерам пристосувати свою поведінку до різних обставин та розвивати їхні здібності. Обґрунтовано доцільність використання таких підходів у закладах вищої освіти. Ситуаційні змінні залежать від ефективності роботи лідера, стилю лідерства, особистості підлеглих і ситуації та, у свою чергу, впливають один на одного. Розуміючи особливості завдань, підлеглих та організацій, лідери можуть обирати стиль, який більш ймовірно приведе їх до успіху. Таким чином, ефективний лідер має володіти навичками діагностування та демонструвати гнучкість поведінки. Будь-який лідер у своїй професійній кар'єрі приходиться до свого суб'єктивного розуміння стилю лідерства. Завданням вищої освіти є надати теоретичну базу для розуміння цього феномену.

Також вважаємо доцільним факультативно застосовувати сучасні імовірнісні підходи до лідерства вищою ланкою керівництва освітніх закладів (ректор, проректор), також керівниками кафедр з метою ефективного менеджменту та координації досягнення поставлених завдань.

*Ключові слова: імовірнісні підходи до лідерства; орієнтація на взаємовідносини; орієнтація на завдання; ситуаційні теорії лідерства; стилі лідерства; універсальні теорії лідерства.*

Статья посвящена изучению современных вероятностных подходов к лидерству, а именно ситуационных теорий лидерства, изучается связь между эффективностью лидера и ситуацией, в которой он проводит свою деятельность. Доказывается, что поведение лидера ситуационно, то есть он адаптирует свой стиль в зависимости от обстоятельств, с которыми ему приходится сталкиваться. Обсуждаются характеристики лидера, последователей и ситуаций и их влияние друг на друга. Также рассматриваются несколько теорий, которые определяют связь между стилями лидерства, личностными качествами подчиненных и характеристиками организаций. Определяется зависимость успеха лидера от многих факторов. Утверждается, что знания ситуационных теорий помогает лидерам адаптировать свое поведение с учетом различных обстоятельств и развивать их способности. Обоснована целесообразность использования таких подходов в высших учебных заведениях. Ситуационные переменные зависят от эффективности работы лидера, стиля лидерства, личностных качеств подчиненных и ситуаций и, в свою очередь, влияют друг на друга. Понимая особенности задач, подчиненных и ситуаций, лидеры могут выбирать стиль, который наиболее вероятно приведет их к успеху. Таким образом, эффективный лидер должен владеть навыками диагностики и демонстрировать гибкость поведения. Любой лидер в своей профессиональной карьере приходит к своему субъективному пониманию стиля лидерства. Задаaniem высшего образования является предоставление теоретической базы для понимания этого феномена.

Також вважаємо цілесобразним факультативно застосовувати сучасні ймовірнісні підходи до лідерства вищими органами управління освітніх установ (ректор, проректор), а також керівниками кафедр з метою ефективного управління та координації виконання поставлених завдань.

*Ключові слова:* ймовірнісні підходи до лідерства; орієнтація на взаємозносини; орієнтація на завдання; ситуаційні теорії лідерства; стилі лідерства; універсальні теорії лідерства.

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. В епоху соціально-економічних і технічних змін, зростання ролі інновацій, знань і людей країни, а також організації та установи можуть успішно розвиватися лише в межах лідерської парадигми. Світовий досвід розвитку держав свідчить, що існує пряма залежність між освітнім рівнем населення та його спроможністю, розвитком економіки країни та її потужністю. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема формування лідерських якостей молоді. Виховання сучасного лідера є невід'ємною умовою підготовки молодих спеціалістів до управління власним життям і зміцнення Української держави.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти лідерства завжди були в центрі уваги цілої низки науковців. Провідними у вивченні лідерства вважаються праці Р. Фішера, З. Фрейда, Р. Стогділа, Ф. Фідлера, П. Херсі, Е. Богардуса, Дж. Юкла, Блонделя, Р. Хауза, А. Менегетті, Д. Гоманса, М. Вебера, Ф. Кардела, Б. Паригіна, А. Лутошкіна, Н. Тічі, Л. Уманського, Д. Гоулмана, Р. Кричевського, Д. Макгрегора, О. Петровського.

Проблема розвитку освітнього лідерства завжди розглядалася як чинник удосконалення освіти та спосіб підвищення її ефективності, про що свідчать праці таких зарубіжних науковців, як Н. Беннетт, П. Брей, Т. Буш, Х. Гантер, Дж. Коттер, К. Лейтвуд, С. Сендлер, Д. Хопкінс. Різні аспекти лідерства в освіті вивчали такі вітчизняні дослідники, як М. Виноградський, В. Громовий, Д. Даниленко, С. Калашнікова, Л. Карамушка, Л. Кравченко, П. Коломінський, В. Крижко, К. Линьов, О. Мармаза, І. Миськів, Н. Муқан, Н. Селіверстова, Л. Сергеева та ін.




**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте небагато досліджень присвячено проблемі використання ймовірнісних підходів до лідерства у закладах вищої освіти.

**Мета нашої статті** – розглянути сучасні ймовірнісні підходи до лідерства, порівняти їх з існуючими універсальними підходами та розглянути можливості їх впровадження у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Неспроможність знайти універсальні характеристики та форми поведінки лідерів, які б завжди гарантували успіх, примусила дослідників почати пошук в абсолютно іншому напрямі. Хоча поведінка лідерів, як і раніше, потрапляла у поле зору вчених, зараз вони зосередили увагу на ситуації, в якій діє лідер. Головна думка полягала в тому, що певна форма поведінки може бути ефективною в одних обставинах та неефективною в інших. Таким чином, ефективність поведінки лідера залежить від організаційних ситуацій.

Ситуаційні теорії пояснюють зв'язок між стилем лідерства та ефективністю у специфічних обставинах.

На рис. 1 порівнюються універсальні теорії та ситуаційні теорії. У межах універсальних теорій вчені намагалися знайти особистісні риси та форми поведінки людини, які б дозволили їй досягати успіху в будь-яких ситуаціях. Ситуаційність – це визначальний вплив одного явища на інше. Стосовно нашого контексту: щоб лідер був ефективним, йому необхідно адаптувати свою поведінку та стиль до реальних умов та поточних обставин. Стиль лідерства, який приносить успіх в одній ситуації, може опинитися неефективним в іншій. Не існує найкращого стилю лідерства. Як показано на рис. 1, ефективність лідерства багато в чому залежить від послідовників та ситуації. Вважають, що ситуаційні змінні (завдання, структура, контекст, середовище) та характеристики послідовників значно впливають на стиль лідера [2].

Універсальні теорії	 Лідерство Характеристики / форми поведінки	 Результати (продуктивність, задоволення потреб співробітників тощо)	
Ситуаційні теорії	Лідер  Стиль  Особистісні риси  Форми поведінки  Посада  	Результати  (продуктивність, задоволення потреб співробітників тощо)	
	Послідовники  Потреби  Досвід роботи  Навчання  Згуртованість	Ситуація  Завдання  Структура  Системи  Середа	

**Рис. 1** Порівняння універсальних теорій лідерства та ситуаційних теорій

На цей час часу розроблено декілька ситуаційних моделей лідерства. Нижче ми розглянемо ситуаційну модель Фідлера і ситуаційну теорію Херсі та Бланшара. Ситуаційні теорії описують характеристики груп та ситуацій, а також відповідні їм ефективні стилі лідерства. В основі лежить припущення, згідно з яким лідер адекватно оцінює ситуацію та гнучко адаптує до неї свою поведінку, розробляє найбільш успішний стиль.

У межах ситуаційних теорій розглядаються дві основні моделі поведінки лідера: орієнтація на завдання та орієнтація на взаємовідносини. Як свідчать дослідження, ці метакатегорії застосовні до найбільш різноманітних ситуацій та в різні періоди часу. Лідер адаптує свою поведінку, проявляючи різний ступінь орієнтації на завдання та взаємовідносини. На рис. 2 зображено чотири можливих стилі лідерства: значна орієнтація на завдання – незначна орієнтація на взаємовідносини, значна орієнтація на завдання, значна орієнтація на взаємовідносини, значна орієнтація на завдання, незначна орієнтація на завдання, незначна орієнтація на завдання – незначна орієнтація на взаємовідносини. Форми поведінки, орієнтовані на завдання, характеризуються короткостроковим плануванням діяльності, поясненням завдань, цілей та ролей, моніторингом діяльності та ефективності. Форми поведінки, орієнтовані на взаємовідносини, характеризуються підтримкою та навчанням персоналу, консультуванням, передаванням власних повноважень співробітникам, залученням їх у процес прийняття рішень. І у моделі Фідлера і в ситуаційній теорії Херсі та Бланшара застосовуються метакатегорії поведінки лідера, однак вони розглядаються у різних контекстах залежностей [6].

Значна	<b>Значна орієнтація на завдання – незначна орієнтація на взаємовідносини</b> – Короткострокове планування діяльності. – Чіткість завдань, цілей та очікувань. – Моніторинг діяльності та ефективності	<b>Значна орієнтація на завдання – значна орієнтація на взаємовідносини</b> – Прояв значної зацікавленості і до завдань, і до взаємовідносин
Орієнтація на завдання		
Незначна	<b>Незначна орієнтація на взаємовідносини – незначна орієнтація на завдання</b> – Прояв незначної зацікавленості і до завдань, і до взаємовідносин	<b>Значна орієнтація на взаємовідносини – незначна орієнтація на завдання</b> – Підтримка та заохочування співробітників. – Навчання персоналу. – Консультування із підлеглими у процесі прийняття рішень
Незначна	Орієнтація на взаємовідносини	Значна

Рис. 2. Метакатегорії поведінки лідера: чотири стилі лідерства

Адже практично лідеру не завжди вдається підтримувати баланс дій за всіма трьома напрямками керівництва. Якщо, наприклад, увага лідера спрямована головним чином на виконання завдання, зменшується його вплив на успішне функціонування колективу в цілому. У результаті виникають внутрішні розбіжності, особисте незадоволення, роз'єднаність, а в результаті – особисте незадоволення членів кафедри. І навпаки, наприклад при орієнтації на розвиток особистості, більше уваги може приділятися одним працівникам за рахунок інших. З одного боку, це може бути зумовлене наявністю більш підготовлених працівників, а в інших випадках лідер опікується недостатньо підготовленими.

**Ситуаційна модель Фідлера.** Одна з перших спроб пов'язати стиль лідерства з організаційною ситуацією була здійснена Фредом Фідлером та його асистентами. Головна ідея була доволі простою: зіставити стиль лідерства з найбільш значущою для успіху ситуацією. Ситуаційна модель лідерства визначає ступінь орієнтації лідера на завдання та взаємовідносини та визначає стиль лідерства відповідно до ситуації.

Наріжним каменем теорії Фідлера є ступінь орієнтації лідера на взаємовідносини та завдання. Лідер, орієнтований на взаємовідносини, проявляє увагу до людей. Він створює атмосферу взаємної довіри та поваги, вислуховує підлеглих, щоб дізнатися про їхні потреби. Лідер, орієнтований на завдання, визначає напрям діяльності та робочі норми.

Стиль лідерства оцінюється за допомогою опитування, яке набуло назви «Списку кращих характеристик співробітників» (Least preferred coworker – LPC). На восьмибальній шкалі списку розташовані 16 антонімічних прикметників. Нижче наводиться приклад прикметників шкали LPC:

Відкритий	Замкнений у собі
Конфліктний	Гармонійний
Ефективний	Неефективний
Впевнений у собі	Невпевнений у собі
Привітний	Похмурий

Якщо лідер, розповідаючи про співробітника, використовує здебільшого позитивні характеристики, то він орієнтований на взаємовідносини. Така людина проявляє турботу та чуйність у відношенні до оточуючих. І навпаки, лідер, який, розповідаючи про співробітника, використовує негативні характеристики, орієнтований на завдання. Така людина приділяє більше уваги завданням, ніж оточуючим [3].

Ситуація. У межах моделі Фідлера ситуація оцінюється згідно з трьома параметрами, які можуть здійснювати позитивний або негативний вплив на стиль лідерства. Це якість взаємовідносин між лідером та членами спільноти, структура завдання та посадова влада. Взаємовідносини між лідером та членами спільноти відображають пануючу в групі атмосферу та ставлення співробітників до лідера. Коли підлеглі мають довіру до лідера, поважають його та впевнені в ньому, взаємовідносини розцінюються як добрі. Якщо ж підлеглі не мають довіри до лідера, не поважають його та не впевнені в ньому, взаємовідносини розцінюються як погані.

Структура завдання відображає ступінь визначеності робочих завдань, у тому числі наявність особливих методик та чітко сформульованих цілей. Рутинні, чітко визначені завдання, як, наприклад, на складальному конвеєрі, мають жорстку структуру. Творчі, слабо сформульовані завдання, наприклад дослідження, девелопмент або стратегічне планування, структуровані слабо. Припускається, що жорстка структура завдання краща для лідера порівняно з нежорсткою структурою.

Посадова влада — це ступінь поширення формальної влади на підлеглих. Посадова влада сильна, коли лідер має право планувати, спрямовувати та оцінювати працю підлеглих, нагороджувати або карати їх, і слабка – коли лідер лише незначною мірою контролює працю підлеглих, не спроможний оцінювати її та не має права нагороджувати або карати співробітників.

Потужна посадова влада більш сприятлива для лідера, ніж слабка. Поєднання трьох ситуаційних характеристик створює вісім ситуацій, як це показано на рис. 3. Ситуація I найбільш сприятлива для лідера, оскільки в нього налагоджені гарні стосунки з підлеглими, завдання значною мірою структуроване та лідер володіє сильною посадовою владою. Ситуація VIII найменш сприятлива для лідера, тому що в нього погані стосунки з підлеглими, завдання незначною мірою структуроване та лідер наділений слабкою посадовою владою.

**Ситуаційна теорія.** Коли Фред Фідлер вивчав взаємозв'язок між стилем лідерства, ситуацією та результатами роботи групи, він знайшов патерн, який показаний у верхній частині рис. 3. Лідер, орієнтований на завдання, найбільш ефективний у дуже сприятливих ситуаціях та в дуже несприятливих ситуаціях. Лідер, орієнтований на взаємовідносини, найбільш ефективний у середніх за сприятливості ситуаціях.

Лідер, орієнтований на завдання, досягає успіху в сприятливих ситуаціях, тому що всі підлеглі з ним погоджуються та він наділений значною владою. Усі ці умови необхідні для того, щоб структурувати діяльність підлеглих та спрямувати її у потрібному напрямі. Подібно до цього в дуже несприятливій ситуації також необхідні структурованість та визначення напрямку діяльності. Сильний лідер спроможний структурувати завдання та встановити владу над підлеглими. У випадку поганих взаємовідносин значна орієнтація лідера не впливає на його популярність [3].

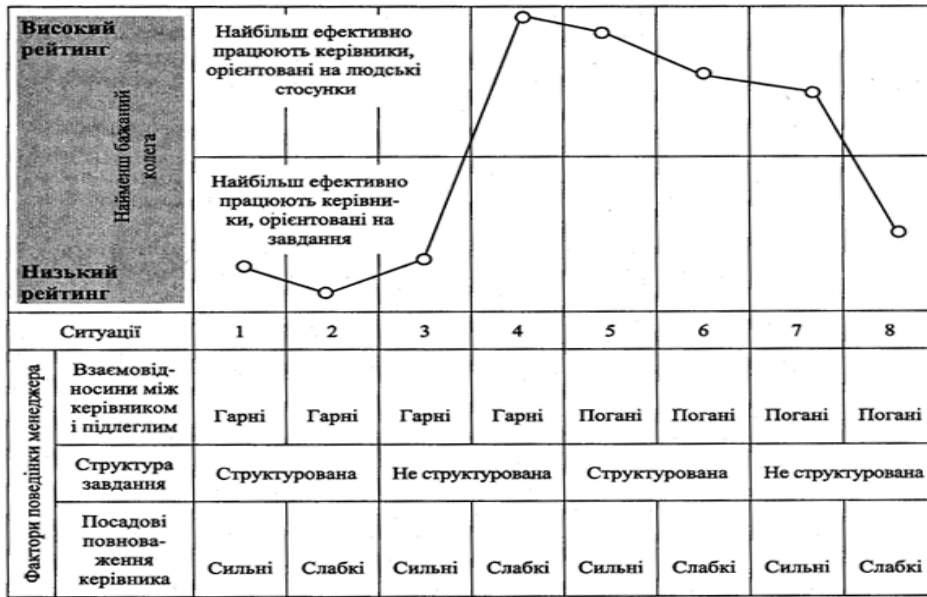


Рис. 3 Класифікація Фреда Фідлера: відповідність між стилем лідерства та ситуацією

Лідер, орієнтований на взаємовідносини, має найбільший успіх у середніх за сприятливості ситуаціях, оскільки саме тут важливі навички спілкування з людьми. У таких ситуаціях підлеглі можуть помірно добре ставитися до лідера, і він володіє деякою владою, яка дозволяє йому контролювати дії підлеглих. Таким чином, щоб практично застосувати ситуаційну модель Фідлера, лідеру необхідно з'ясувати для себе дві речі. По-перше, стиль лідерства орієнтований на людей чи на завдання. По-друге, визначити, які в нього взаємовідносини з підлеглими, ступінь структурованості завдання та сила посадової влади, щоб визначити, у сприятливій ситуації він перебуває чи ні

Тобто щоб стати справжнім лідером, слід користуватися стилем, орієнтованим на завдання, у несприятливій організаційній ситуації, тобто коли завдання не структуровані, відносини з підлеглими погані та влада лідера слабка. Також важливо пам'ятати, що стиль, орієнтований на завдання, може бути ефективним навіть у сприятливій ситуації. Слід користуватися стилем, орієнтованим на взаємовідносини, у середніх за сприятливості ситуаціях, тому що навички спілкування допоможуть вам створити сприятливу робочу атмосферу [6].

**Ситуаційна теорія Херсі та Бланшара.** Ситуаційна теорія, запропонована Полом Херсі та Кеннетом Бланшаром, є цікавим розширенням концепції решітки лідерства, яка була пояснена вище. Тут головна увага дослідників зосереджена на характеристиках підлеглих, які значною мірою визначають ситуацію, отже, й ефективність поведінки лідера. Головне положення теорії Херсі та Бланшара полягає в тому, що співробітники відрізняються між собою за ступенем їх готовності до виконання завдань. Якщо в підпорядкуванні лідера перебувають співробітники, що мають погану готовність до виконання завдань (такі люди некваліфіковані або мають слабкі професійні навички), йому необхідно застосовувати один стиль, якщо ж співробітники готові до виконання завдань (такі люди досконало володіють професійними навичками, демонструють впевненість у собі та виявляють бажання працювати) – інший.

Згідно із ситуаційною теорією, лідер може віддавати перевагу одному з чотирьох стилів, що виникають у результаті різних поєднань орієнтації на завдання з орієнтацією на взаємовідносини (ці стилі були представлені вище на рис. 2). Чотири стилі були названі поясненням, переконанням, участю та делегуванням. Стиль пояснення (за своєю сутністю директивний) відображає значний інтерес лідера до завдань та слабкий інтерес до людей і відносин. Стиль переконання базований на значній зацікавленості і до людей, і до завдань. Лідер обґрунтовує свої рішення та дає можливість підлеглим поставити запитання та



з'ясувати деталі, які стосуються виконання завдань. Стиль участі характеризується значним інтересом до взаємовідносин та незначним інтересом до завдань. Лідер ділиться думками з підлеглими та залучає їх у процес прийняття рішень. Стиль делегування відображає незначний інтерес і до завдань, і до взаємовідносин. Лідер не дає серйозної підтримки співробітникам, тому що відповідальність за прийняття та виконання рішень лежить на підлеглих.

Характеристики підлеглих		Прийнятний стиль лідерства
Низький рівень готовності	→	Пояснення
Середній рівень готовності	→	Переконання
Високий рівень готовності	→	Співчуття
Дуже високий рівень готовності	→	Делегування

Тобто щоб бути справжнім лідером, необхідно пояснювати підлеглим, що та як робити, якщо вони слабо володіють професійними навичками, мають невеликий досвід роботи та відчувають невпевненість у собі. Необхідно визначати напрям діяльності підлеглих, стимулювати їхню ініціативу та обґрунтовувати свої рішення, якщо співробітники непогано володіють професійними навичками та проявляють прагнення до навчання [3].

**Поведінка лідера.** Теорія шляху-мети будує докладну класифікацію стилів поведінки лідера. Ця класифікація вказує стилі поведінки, якими може користуватися лідер: стиль підтримки, директивний стиль, стиль, орієнтований на досягнення, та стиль співчуття.

Стиль підтримки передбачає прояв зацікавленості до вимог підлеглих і турботу про їхній добробут. Лідер тримає себе відкрито та приязно у відношенні до співробітників. Він створює сприятливу робочу атмосферу та поводить себе з підлеглими на рівних. Цей стиль подібний до категорії «уважність» та описаного вище стилю, орієнтованого на людей.

Директивний стиль передбачає пояснення підлеглим, що вони мають робити. До обов'язків лідера входить планування, складання робочого розкладу, встановлення норм праці, роз'яснення правил та способів регулювання. Цей стиль подібний до категорії «ініціуюча структура» та до стилю, орієнтованого на завдання.

Стиль передбачає консультування з підлеглими під час прийняття рішень. Лідер зустрічається зі співробітниками на їхньому робочому місці, питає їхню думку та заохочує тих, хто бере участь у вирішенні проблем. Такий лідер віддає перевагу спільним рішенням та письмовим пропозиціям. Цей стиль подібний до стилю переконання за теорією Херсі та Бланшара.

Стиль, орієнтований на досягнення, необхідний у випадках, коли лідер ставить чіткі та складні цілі, наприклад прагне підвищити якість продукції. Такий лідер довіряє своїм підлеглим та допомагає їм досягти бажаних результатів.

Чотири стилі, які описує ця теорія, трактуються не як особисті характеристики лідера, а як форми поведінки, які він може використовувати, коли пристосовується до ситуації [3].

**Висновки.** Зважаючи на вищевикладене, можемо сформулювати такі висновки. Ситуаційні змінні впливають на результати роботи лідера, а стиль лідера, особистісні якості підлеглих і ситуаційні змінні, у свою чергу, теж впливають один на одного. З огляду на характеристики завдань, підлеглих і організацій, лідери можуть обирати стиль, який з найбільшою ймовірністю приведе їх до успіху. Тому ефективний лідер має володіти діагностичними навичками і демонструвати гнучкість поведінки. Використання цих підходів виправдане як у процесі керівництва закладом вищої освіти, так і на рівні керівництва його підрозділів (факультетів, кафедр), оскільки задля успішного виконання поставлених завдань у сфері діяльності управлінського лідера важливу роль відіграє контроль за соціально-психологічною атмосферою та розвитком міжособистісних взаємовідносин серед членів колективу.

Розглядаючи різноманітні підходи до розвитку лідерства, важко знайти підхід, який би виключав філософське осмислення феномену лідерства. Дійсно, складно уявити школу з лідерства, в якій би одразу починали з розвитку ораторської майстерності або вивчення основ мотивації підлеглих без вступного заняття на тему лідерства [1]. На нашу думку, застосування підходу до розвитку лідерства, парадигмою якого є всебічне вивчення феномену лідерства та лідерських якостей з метою глибоко розуміння цих понять, у межах надавання вищої освіти не може застосовуватися самостійно, без філософського осмислен-

ня цього феномену ніякі комунікативні або вольові здібності не допоможуть досягти такої майстерності [3]. Будь-який лідер-керівник під час своєї професійної діяльності приходить до свого суб'єктивного розуміння цього феномену, а визначені нами підходи до лідерства мають допомогти керівнику обрати свій особистий стиль керівництва. Завданням же вищої школи ми вважаємо надання теоретичної бази для такого осмислення задля пришвидшення цього процесу в майбутньому. Також вважаємо доцільним факультативно застосовувати сучасні імовірнісні підходи до лідерства вищої ланкою керівництва освітніх закладів (ректор, проректор), також керівниками кафедр з метою ефективного менеджменту та координації досягнення поставлених завдань.

### Список використаної літератури

1. Голоवेशко Б.Р. Сучасні підходи до розвитку лідерства та їх імплементація у вищих навчальних закладах / Б.Р. Голоवेशко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. 2015. – № 41. – С. 254–259.
2. Волкова Н.П. До питання про лідерські якості викладача вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури / Н.П. Волкова, С.А. Наход, Г.І. Крижановська // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 2 (18). – С. 30–39. doi 10.32342/25222-4115-2019-2-18
3. Дафт Р.Л. Уроки лідерства / Р.Л. Дафт, П. Лейн. – М., 2007. – 480 с.
4. Кулініч І.О. Психологія управління: навч. посіб.для студентів вищ. навч. закл. / І.О. Кулініч. – К.: Знання, 2008. – 292 с.
5. Куриця А.І. Лідер та лідерство в організації / А.І. Куриця // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Організаційна психологія. Соціальна психологія. – 2009. – Т. 1, ч. 24. – С. 62–64.
6. Уитли М.Дж. Лідерство та нова наука / М.Дж. Уитли. – М.: BestBusinessBooks, 2011.
7. Юкл Г. Иерархическая таксономия поведения лидера: исследования поведения длиной в полстолетия / Г. Юкл, А. Гордон, Т. Табер // Journal of leadership and Organizational Studies. – 2002. – № 1. – С. 15–32.
8. Alblooshi M. The relationship between leadership styles and organisational innovation: A systematic literature review and narrative synthesis [Електронний ресурс] / М. Alblooshi, М. Shamsuzzaman, S. Haridy // European Journal of Innovation Management. – 2020. – Режим доступу: <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2019-0339>

### References

1. Holoveshko, B.R. (2015). *Suchasni pidkhody do rozvytku liderstva ta yikh implementatsiia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Modern approaches to leadership development and their implementation at universities]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovation teaching methods at preparation of specialists: methodology, theory, experience, problems], issue 41, pp. 254-259. (In Ukrainian).
2. Volkova, N.P., Nakhod, S.A. & Kryzhanovska, H.I. (2019). *Do pytannia pro liderski yakosti vykladacha vyshchoi osvity ta shliakhy yikh rozvytku v umovakh aspirantury* [Leadership qualities of a higher education teacher and the ways of their development in the master's degree course]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Alfred Nobel's University Herald. Pedagogy and Psychology], issue 2 (18), pp. 30-39. Doi 10.32342/25222-4115-2019-2-18 (In Ukrainian).
3. Daft, R.L. (2007). *Uroky liderstva* [The leadership experience]. Moscow, Eksmov Publ., pp. 480. (In Russian).
4. Kulinich, I.O. (2008). *Psykholohiia uparvlinnia* [Management Psychology]. Kyiv, Znannia Publ., pp. 292. (In Ukrainian).
5. Kurytsia, A.I. (2009). *Lider ta liderstvo v orhanizatsii* [Leader and leadership in organization]. *Aktualni problemy psykholohii. Orhanizatsiina psykholohiia. Sotsialna psykholohiia*

[Actual problems of psychology. Organizational psychology. Social psychology], vol. 1, no. 24, pp. 62-64. (In Ukrainian).

6. Uitli, Dzh. (2011). *Liderstvo ta nova nauka* [Leadership and new science]. Moscow, BestBusinessBooks. (In Ukrainian).

7. Yukl, G., Gordon, A. & Taber, T. (2002). *Ierarhicheskaia taksonomiia povedeniia lidera: issledovaniia povedeniia dlinnoi v polstoletii* [A hierarchical taxonomy of leadership behaviour: intergrating a half century of behaviour research]. Journal of leadership and organizational studies, no. 1, pp. 15-32. (In Russian).

8. Alblooshi, M., Shamsuzzaman, M. & Haridy, S. (2020). The relationship between leadership styles and organisational innovation: a systematic literature review and narrative synthesis. European Journal of Innovation Management. Available at: <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2019-0339>

### **MODERN PROBABILISTIC APPROACHES TO LEADERSHIP AND THEIR IMPLEMENTATION AT UNIVERSITIES**

*Olena I. Kazakevych*, postgraduate student (Pedagogy), Alfred Nobel University Dnipro; teacher of Philology Department, Dnipro State Agrarian and Economic University.

E-mail: [helenkazak@ukr.net](mailto:helenkazak@ukr.net)

ORCID ID 0000-0002-22-24-0860

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-5

*Key word: leadership styles; orientation at the relationship; orientation at the task: probabilistic approaches; situational leadership theories; universal theories of leadership.*

The article examines modern probabilistic approaches to leadership, namely situational leadership theories, examines the relationship between the effectiveness of leaders and the situation in which they conduct their activities. It is proved that the leader's behavior is situational, i.e. adapting the style depending on the circumstances to be dealt with. The characteristics of the leader, followers and situations and their influence on each other are discussed. Several theories that determine the relationship between leadership styles, subordinates' personal qualities, and organizational characteristics are also discussed. The dependence of leader's success on many factors is determined. It is argued that the knowledge of situational theories helps leaders adapt their behavior to different circumstances and develop their abilities. The expediency of using such approaches in higher education institutions is substantiated.

Situational variables influence the leader's performance, and the leader's style, subordinates' personal qualities, and situational variables, in turn, also influence one another. Given the characteristics of tasks, subordinates, and organizations, leaders can choose the style that is most likely to lead them to success. Therefore, an effective leader must possess diagnostic skills and demonstrate behavioral flexibility.

Any leader in the professional career comes to the subjective understanding of leadership style. It is the task of higher education to consider providing a theoretical framework for understanding this phenomenon.

We also consider it advisable to apply optional probabilistic approaches to the leadership of senior management in educational institutions (rector, pro-rector), as well as the heads of departments in order to effectively manage and coordinate the achievement of set tasks.

*Одержано 15.11.2019.*

УДК 378.1:316.6(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-6

**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*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Проаналізовано методичні засади та фактори процесу соціально-психологічної адаптації іноземних слухачів підготовчих відділень закладів вищої освіти України до нового соціокультурного та мовного середовища. Наведено і класифіковано фактори соціально-психологічної адаптації іноземних слухачів та виділено серед них найбільш значущі, а саме: інформаційний, соціокомунікативний, соціопобутовий, мовно-понятійний, навчально-пізнавальний, кліматичний, соціокультурний, морально-інформаційний, релігійний, психофізіологічний. Важливим аспектом дослідження є опис реального кола проблем, з якими стикаються іноземні слухачі, та визначення їх впливу на ступінь соціально-психологічної адаптації, що пов'язана з особливостями організації навчального процесу на підготовчому відділенні, а саме: з мовною неоднорідністю контингенту слухачів, значними відмінностями у змісті та формах організації освіти в Україні та країнах, де вони навчалися, різними термінами заїзду на навчання, необхідністю у стислі терміни (8–10 місяців) підготувати слухачів з різним стартовим рівнем знань до навчання іноземною для них мовою у загальному потоці з українськими студентами на перших курсах університетів. Показано, що подолання методичного та мовного бар'єрів можна забезпечити такими дійовими навчально-методичними заходами: застосування новітніх інтерактивних технологій та методик вивчення мов, які розраховані на конкретний контингент іноземних слухачів («монотехнології»); урахування та зіставлення лінгвометодичних особливостей української / російської та рідної мови слухача; вирішення проблем міжнаціональної комунікації та засобів її забезпечення; урахування національно-культурних та релігійних особливостей іноземців; формування оптимального рівня ціннісного ставлення до української мови.

*Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, фактори адаптації, іноземні слухачі підготовчих відділень.*

Проанализированы методические основы и факторы социально-психологической адаптации иностранных слушателей подготовительных отделений высших учебных заведений Украины к новой социокультурной и языковой среде. Представлены и классифицированы факторы социально-психологической адаптации иностранных слушателей и выделены среди них наиболее значимые, а именно: информационный, социокоммуникативный, социобутовой, культурно-понятийный, учебно-познавательный, климатический социокультурный, морально-информационный, религиозный, психофизиологический. Важным аспектом исследования является описание реального круга проблем, с которыми сталкиваются иностранные слушатели, и определение их влияния на степень адаптации, связанной с особенностями организации учебного процесса на подготовительном отделении:

с языковой неоднородностью контингента слушателей, значительными различиями в содержании и формах организации образования в Украине и странах, где они учились, различными сроками заезда на обучение, необходимостью в сжатые сроки (8–10 месяцев) подготовить слушателей с разным стартовым уровнем знаний к обучению на иностранном для них языке в общем потоке с украинскими студентами на первых курсах университетов. Показано, что преодоление методического и языкового барьеров можно обеспечить такими действенными учебно-методическими мероприятиями, как применение новейших интерактивных технологий и методик изучения языков, которые рассчитаны на конкретный контингент иностранных слушателей («монотехнологии»); учет и сопоставление лингвометодических особенностей русского / украинского и родного языка слушателя; решение проблем межнациональной коммуникации и средств ее обеспечения; учет национально-культурных и религиозных особенностей иностранных слушателей; формирование оптимального уровня ценностного отношения к украинскому языку.

*Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, факторы адаптации, иностранные слушатели подготовительных отделений.*

**Постановка проблеми.** Різноманітність підходів та факторів, які впливають на процес адаптації іноземців, зокрема іноземних студентів, що навчаються в Україні, потребує пошуку нових і вдосконалення існуючих методичних заходів у цій сфері. Важливим аспектом цього питання є врахування національно-культурних особливостей конкретного контингенту іноземних слухачів, визначення реального кола проблем, з якими вони стикаються в новому соціокультурному середовищі. Необхідним елементом для вирішення проблем процесу адаптації виступає класифікація факторів (бар'єрів, труднощів) та їх вплив на швидкість і ефективність адаптації в умовах першого року навчання на підготовчих відділеннях. Такий підхід дозволить застосувати як пасивні, так і активні форми соціальної адаптації, в тому числі й особистісно-орієнтовані технології.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження процесу адаптації є загальнонауковою проблемою та включає в себе вивчення всіх аспектів життєдіяльності людини. Спільним чинником для всіх трактувань адаптації виступає категорія входження особистості в нову сферу діяльності. У більшості визначень (С. Булах, Л. Подоляк, Н. Тализіна, А. Милославова) поняття адаптації трактується як загальне інтегральне явище, в деяких інших – як особистісна взаємодія суб'єкта з конкретним соціокультурним середовищем. Соціально-психологічна адаптація розглядається як процес входження особистості в нову сферу суспільних, групових, міжособистісних відносин та пристосування до певного соціального середовища (Ж. Піаже, С. Артемов). На цей час немає чіткого та однозначного визначення поняття соціально-психологічної адаптації, яке б враховувало фактори адаптації людини в різних сферах її життєдіяльності з урахуванням її особливостей, зокрема проблем адаптації іноземних громадян та студентів-іноземців до нових умов життя та навчання в Україні. Означена проблема фрагментарно розглянута в публікаціях науковців та викладачів Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (В. Казаков, І.М. Жовтоніжко, Е.Н. Бабакишиєва [1, с. 303–311; 2, с. 79–81]. У праці [3, с. 176–186] аналізуються складові процесу адаптації, обґрунтовується необхідність створення центру лінгво-соціокультурної адаптації для іноземних громадян, розглядаються напрями роботи центру. Питання соціально-психологічної адаптації іноземних слухачів також пов'язане з активізацією їх академічної залученості (аудиторної та позааудиторної діяльності студентів) та наукової залученості (участь у науково-практичних семінарах і конференціях) [4, с. 264–289]. Огляд наукових публікацій показує, що проблема адаптації студентів-іноземців з урахуванням конкретного контингенту (КНР, Південна Корея, Іран, Туреччина, Марокко) або конкретного індивіда, потребує подальшого аналізу, нових досліджень, одержання рекомендацій для прискорення ефективного функціонування особистості в нових соціокультурних умовах.

**Мета статті** – систематизація факторів соціально-психологічної адаптації, визначення серед них найбільш значущих для конкретного контингенту іноземних слухачів підготовчих відділень закладів вищої освіти України та знаходження ефективних організаційних та психологічно-виховних заходів для прискорення їх пристосування до нових соціальних умов та оточення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо основні методичні підходи до розкриття поняття соціально-психологічної адаптації іноземних громадян та проаналізуємо найбільш значущі фактори, які впливають на складний адаптаційний процес у новому для них мовному та соціокультурному середовищі. Соціально-психологічна адаптація є динамічним процесом вироблення психологічних та практичних механізмів функціонування особистості, її безпеки життєдіяльності, засвоєння нових стандартів існування, самоорганізації, формування нових міжособистісних відносин з метою пристосування до нових умов життя та навчання. У табл. 1 наведено найбільш значущі фактори, проблеми, бар'єри, труднощі, які необхідно подолати іноземним слухачам у нових умовах життєдіяльності. Ці фактори є домінуючими для іноземців на початковому етапі життя в Україні та навчання на підготовчому відділенні.

Таблиця 1

**Класифікація факторів соціально-психологічної адаптації іноземних слухачів на підготовчих відділеннях закладів вищої освіти України**

Адаптаційні фактори	Проблеми, бар'єри, труднощі
Інформаційний, соціокомунікативний	Загальні проблеми та труднощі входження особистості в усі сфери нового соціокультурного середовища і нової системи міжособистісних відносин
Соціопобутовий, кліматичний	Проблеми безпеки життєдіяльності, різка зміна клімату та побуту, побутові стереотипи, фізичні та кліматичні перевантаження
Мовно-понятійний, навчально-пізнавальний	Мовний бар'єр, різниця в системах освіти (зміст, організація навчання та контролю знань, виховання)
Соціокультурний, морально-інформаційний, релігійний	Проблеми взаємодії з новим соціальним середовищем: інші традиції, звичаї, свята, культурні стереотипи
Психофізіологічний	Перебудова особистості, формування здатності коригування поведінки, формування самосвідомості та активної поведінки

Інформаційний та соціокультурний фактори є універсальними, вони стосуються повсякденної обізнаності іноземців з новими реаліями в усіх сферах життя та діяльності протягом усього періоду перебування в Україні. Комунікативні труднощі виникають у процесі спілкування в усіх сферах життєдіяльності (на вулиці, магазині, кафе, у гуртожитку, на факультеті, при організації дозвілля). Соціопобутовий та кліматичний фактори пов'язані з проблемами безпеки життєдіяльності іноземця, різкою зміною клімату, з відсутністю звичних побутових умов та харчування, проживанням у гуртожитку, відсутністю навичок прийняття самостійних рішень. Мовно-понятійний та навчально-пізнавальний фактори, в першу чергу, пов'язані з мовним та методичним бар'єрами, різницею в системах освіти в Україні та країнах, в яких навчалися слухачі (особливості в організації навчального процесу, системи контролю знань, самостійної роботи). Психофізіологічний фактор впливає на перебудову особистості та рис характеру, створює труднощі, пов'язані з руйнуванням раніше сформованих стереотипів, впливає на емоційний стан та емоційну стабільність особистості, її волюву активність та рівень самооцінки. Цей фактор має найбільший прояв в умовах початкової адаптації слухачів при їх входженні в нове етносоціальне та етнокультурне середовище.

Соціокультурний, морально-інформаційний та психофізіологічний фактори взаємопов'язані, вони обумовлюють міжкультурні та релігійні розбіжності, суттєво впливають на ефективність адаптації та стають на перешкоді швидкого входження іноземців у нове соціокультурне середовище.

Ефективність або ступінь адаптації визначається зазначеними факторами та значною мірою залежить від етнопсихологічних особливостей іноземних слухачів: типу суспільства, мови, домінуючої релігії, психофізіологічної природи нації, звичок і традицій, середовища проживання. У той же час фактори, визначені в табл. 1 як базові, у процесі соціально-психологічної адаптації діють та впливають на іноземців одночасно та комплексно, особливо в умовах первинної ланки адаптації – підготовчого факультету (відділення).

У контексті нашого дослідження дуже важливим є визначення особливостей організації навчального процесу на підготовчому відділенні. Специфіка як навчального, так і адаптаційного процесів пов'язана в першу чергу з мовною неоднорідністю контингенту, значи-

ми відмінностями у змісті та формах організації освіти в Україні та країнах, де вони навчалися, різними термінами заїзду на навчання, необхідністю у стислі терміни (8–10 місяців) підготувати слухачів з різним стартовим рівнем знань до навчання іноземною для них мовою у загальному потоці з українськими студентами на перших курсах університетів. У зв'язку з цими особливостями адаптаційний період в іноземних слухачів відбувається з труднощами та по-різному, залежно від контингенту іноземців, їх ментальності, загального рівня пізнавальної діяльності, індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання (вивчення мов, гуманітарних та природничих дисциплін).

Важливим аспектом цього питання є опис реального кола проблем, з якими стикаються іноземні слухачі та визначення їх впливу на ступінь адаптації. Розглянемо етапи, фактори, труднощі адаптаційного процесу, які проходять іноземні слухачі на підготовчому відділенні КНУ імені Тараса Шевченка. За 60 років існування факультету (нині – відділення) було підготовлено понад 26 тисяч іноземних громадян зі 120 країн світу. На сьогодні в КНУ на підготовчому відділенні навчається 200 іноземців із 17 країн світу. Більшість з них – це студенти з Китайської Народної Республіки, Республіки Корея, Турецької Республіки, Ісламської Республіки Іран, Держави Лівія, Королівства Марокко, Азербайджанської Республіки, Республіки Грузія.

Серед етапів, що забезпечують входження іноземців до сфери суспільних групових та міжособистісних стосунків можна виділити такі: період в'їзду в Україну для здобуття освіти, поселення в гуртожитку, первинне знайомство з факультетом, початок вивчення мов (української, англійської, російської), вивчення гуманітарних та природничих дисциплін (через два місяці після початку навчання мовам).

Соціально-психологічна адаптація має дві форми: формальну (або пасивну) та активну. У перші дні та тижні перебування на факультеті процес адаптації слухачів має формальний характер – це інформаційна обізнаність їх з новими реаліями життя в гуртожитку, пристосування до умов навчання на підготовчому відділенні, знайомство з його структурою і вимогами, які ставляться перед іноземцями, усвідомлення ними своїх прав та обов'язків. У цей період успішній адаптації мають сприяти своєчасні та чіткі організаційні заходи з вирішення таких проблем: своєчасне оформлення документів на право перебування іноземних громадян в Україні, вирішення проблем проживання, оформлення страхового поліса для медичного обслуговування, наявність широкої мережі служб підтримки (робота перекладачів, психологів та соціологів). Важливим заходом на цьому етапі є створення практичних рекомендацій на мовах-посередниках для подолання перших труднощів та пристосування до нових умов життя, оточення та навчання. Іноземні слухачі практично одразу залучаються до процесу вивчення мов. Процес адаптації та його ефективність (подолання мовного бар'єра) залежить від системної організації навчального процесу, якісної програми мовної підготовки іноземців з навчально-методичними та адаптаційно-виховними заходами. Структуру допрофесійної підготовки іноземних слухачів до подальшого навчання становлять мовний, професійно-предметний та виховний компоненти, які забезпечують засвоєння базового мовного матеріалу з виходом його в мовленнєву діяльність у найбільш значущих сферах спілкування: соціально-побутовій, навчально-професійній та соціокультурній.

Ефективним засобом подолання методичного та мовного бар'єрів є забезпечення та впровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованої моделі навчання мовам. Ця модель базується на врахуванні лінгвометодичних проблем, міжмовного порівняння (зіставлення) української (англійської, російської) з рідною мовою іноземних слухачів. Досвід роботи з представниками інших країн показує, що особливо на початковому етапі навчання період подолання мовного бар'єра проходить швидше та більш ефективно за умов урахування соціолінгвістичних та соціокультурних особливостей рідної мови слухачів.

Наприклад, для студентів із КНР виникають значні труднощі при сприйнятті мови на слух та розвитку комунікативних умінь та навичок говоріння. У китайській шкільній системі пріоритетними видами мовленнєвої діяльності виступає читання та письмо. Для китайської аудиторії одним із складних питань є фонетична система української та російської мов. Труднощі виникають у зв'язку з двома способами розуміння слова: як фонетичної та морфологічної одиниць, а кількість складів майже збігається з кількістю морфем. В українській мові елементарними фонетичними одиницями є звуки, а в китайській – склади. Китайській

студенти важко включаються в інтерактивну комунікацію. Це пояснюється вимогами китайського менталітету, конфуціанськими нормами поведінки: бути стриманими, контролювати емоції, суворо дотримуватися навчальної ієрархії [5, с. 30–34].

Останніми роками на підготовчому відділенні значно збільшилася кількість іноземних слухачів з Республіки Корея, що пов'язано з інтенсивним розвитком українсько-корейських відносин. Студенти з Республіки Корея проявляють значний інтерес до вивчення української мови, що пов'язано із завданнями глобалізації корейської освітньої системи, просуванням корейської мови в Україні, створенням програм обміну студентами [6, с. 233–243].

Для студентів з Ісламської Республіки Іран рідними мовами є фарсі, перська, таджикська та пушту. Ці мови входять до складу індоєвропейських мов. Більшість студентів володіють мовою фарсі, яка за своєю будовою є мовою аналітичного типу. Зокрема в цій мові повністю відсутні відмінки, іменники не мають роду, прикметники не мають категорії числа. Пунктуація в мові фарсі має суб'єктивний характер та практично не використовується, напрям рядка при письмі протилежний загальноприйнятому. Словниковий склад мови фарсі такий: більше половини лексики становлять слова арабського походження, багато тюрко-монгольських слів та навіть є російські слова. Дуже важливою проблемою є науково-технічна термінологія.

На підготовчому відділенні навчається значна кількість арабських студентів, які сповідують іслам. Для цієї категорії іноземців характерна дуже строга релігійна обрядовість, молитва та піст є обов'язковими для всіх, незалежно від роду діяльності. Ця тенденція проявляється не тільки в особливостях релігійних культур, що характерні для ісламу, але і для носіїв релігії, тобто проявляється в характері арабських студентів: підвищена емоційність, імпульсивність, авторитарність, категоричність при відстоюванні власної точки зору. Але серед цієї категорії слухачів багато таких, що поведуться спокійно та вільно, швидко пристосовуються до життя в нових умовах. До їх числа належать студенти з Тунісу, Марокко, Сирії, Палестини.

Урахування лінгвометодичних мовних проблем, міжмовного порівняння та зіставлення української / російської мови з рідною мовою слухача дозволяє звільнитися від автоматичних навичок рідної мови або, де це можливо, перенести на новий мовний матеріал та сформулювати нові навички.

Подолання методичного та мовного бар'єрів можна забезпечити такими дійовими навчально-методичними заходами:

- застосування новітніх інтерактивних технологій та методик вивчення мов, які розраховані на конкретний контингент іноземних слухачів («монотехнології»);
- урахування та зіставлення лінгвометодичних особливостей української / російської та рідної мов слухача;
- вирішення проблем міжнаціональної комунікації та засобів її забезпечення;
- урахування національно-культурних та релігійних особливостей іноземців;
- формування оптимального рівня ціннісного ставлення до української та російської мов.

В умовах міжнаціональної комунікації викладання мов має будуватися на основі лінгвокраїнознавства, культурознавства та країнознавства.

Лінгвокраєзнавчий аспект у викладанні мов – це той аспект мови, який вивчає національно-культурний компонент мовного матеріалу, розкриває національні особливості народу – носія мови і середовища існування. На підготовчому відділенні КНУ впроваджено навчальний посібник «Країнознавство: Україна», в якому країнознавчий компонент реалізується на спеціальному доборі текстів, що розкривають державну будову України, склад населення, природні та кліматичні умови, структуру освіти, культуру та цінності українців, особливості повсякденної поведінки, звичаї, традиції. Процесу соціокультурної адаптації сприяє знайомство іноземців з такими темами: «Українці», «Релігія України», «Київ – столиця України», «Історичні місця Києва», «Свята України», «Традиції та фольклор українців» [7]. Структура та зміст посібника з країнознавства доповнює програму з мов країнознавчим матеріалом, системою комунікативно-когнітивних завдань, оптимальними прийомами формування в іноземних слухачів основних видів мовленнєвої діяльності для практичного засвоєння особливостей іноземної культури, релігії, усіх складових соціокультурної адаптації.

Важливим аспектом подолання труднощів в адаптаційному процесі є діагностичні заходи: бесіди, письмові та усні опитування, анкетування. Зокрема анкетування іноземних громадян проводиться двічі протягом навчального року: перший раз – мовами-посередниками,



другий раз, наприкінці навчального року – українською / російською. Питання в анкеті поділяються на змістові блоки: проблеми первинної адаптації, соціально-побутові, адаптація до навчального процесу та вимог факультету, проблеми взаємодії з оточенням, проблеми організації дозвілля та проблеми безпеки життєдіяльності. Результати анкетування, яке проводиться на підготовчому відділенні КНУ, показують, що процес адаптації визначається комплексом фізіологічних, соціальних, психологічних та професійних чинників. Основними труднощами процесу адаптації є: процес вивчення мов, спеціальних дисциплін, наукового стилю мови; нова система навчання; вибір майбутньої спеціальності та побутові умови. У цілому іноземні слухачі позитивно сприймають країну, місто, університет та свої відносини з адміністрацією та викладачами факультету, більшість з них дружески ставляться до інших груп студентів та ближнього оточення. Незважаючи на труднощі, що виникають при вивченні мов, у більшості іноземних слухачів сформовано позитивне ставлення до української / російської мови та загальних дисциплін. Адаптаційний період в іноземних слухачів відбувається по-різному, залежно від рівня готовності до самостійного життя та навчання і від індивідуально-психологічних особливостей. При цьому важливу роль в адаптаційному процесі відіграють професіоналізм та особистісні якості викладача: коректність, авторитетність, демократичність, доброзичливість, професійна компетентність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ефективність адаптаційного процесу залежить від системної організації навчального процесу, поєднання мовної підготовки з фаховою, впровадження особистісно-орієнтованого навчання, формування сукупності психологічних та моральних якостей іноземних слухачів. Вивчення адаптаційних факторів дозволяє визначити їх вплив на соціально-психологічну адаптацію слухачів та обґрунтовано і цілеспрямовано спланувати організаційні і навчально-методичні заходи для різного контингенту іноземних слухачів. Аналіз проблем, які виникають в іноземних слухачів у процесі адаптації в перший рік їх перебування в новому соціокультурному і мовному середовищі, дозволяє виявити та описати фактори, які є важливими та визначальними для цього періоду. Подальшого вивчення потребують такі проблеми: особливості пізнавальної діяльності різного контингенту слухачів, порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжних систем освіти, педагогічні умови індивідуалізації та диференціації навчання іноземних слухачів, проблеми культурно-релігійної адаптації, удосконалення системи анкетування і тестування.

#### Список використаної літератури

1. Казаков В.Н. Исследование динамики процесса адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Украине / В.Н. Казаков // Психологические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: сб. научн. ст. – Харьков: ХНАДУ, 2007. – С. 303–311.
2. Жовтоніжко І.М. Проблема адаптації іноземних студентів до навчання в Україні / І.М. Жовтоніжко, Е.Н. Бабакишиєва // Тези XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки». – 2009. – С. 79–81.
3. Назиров З.Ф. Про створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян / З.Ф. Назиров, Н.І. Ушакова, О.М. Тростинська, О.В. Копилова // Збірник наукових праць «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки». – Харків, 2008. – Вип. 12. – С. 176–186.
4. Щеглова И.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления / И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина // Вопросы образования. – 2019. – № 1. – С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
5. Ля Сиодун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языка / Сиодун Ля // Вопросы филологии. – 2003. – № 2 (14). – С. 30–34.
6. Джі Йон Бе. Глобалізація корейської освітньої системи та просування корейської мови в Україні (досвід регіону Придніпров'я) / Йон Бе Джі // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 233–243. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-29
7. Хозяинова Е.М. Страноведение: Украина. Учебное пособие для студентов-иностранцев / Е.М. Хозяинова. – Київ: Київський університет, 2011. – 186 с.

## References

1. Kazakov, V.N. (2007) *Issledovanie dinamiki protsessy adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i obuchenii na Ukraine* [Study of the dynamics of the process of adaptation of foreign students to living conditions and study in Ukraine] *Psikhologicheskie i lingvometodicheskie aspekty obuchenii v vuze* [Psychological and linguistic and methodological aspects of studying at university]. Kharkov, KhNADU Publ., pp. 303-311. (In Russian).
2. Zhovtonizhko, I.M. & Babakshyieva, E.N. (2009). *Problema adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia v Ukrayini* [The problem of adaptation of foreign students to the training in Ukraine]. *Tezi XIII Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferentsii "Vikladannia mov u vishchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky"* [Theses of the XIII International Scientific and Practical Conference "Languages teaching in higher educational establishments at the present stage. Cross-subject links"], pp. 79-81. (In Ukrainian).
3. Nazirov, Z.F., Ushakova, N.I., Trostinska, O.M. & Kopilova, O.V. (2008). *Pro stvorennia linho-sotsiokulturnoho adaptatsiinoho tsentru dlia inozemnykh hromadian* [On the establishment of a linguosocio-cultural adaptation center for foreign citizens]. *Vykladannia mov u vishchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky* [Teaching Languages in Higher Educational Institutions at the Current Stage. Cross-domain links. Scientific research. Experience. Search]. Kharkiv, vol. 12, pp. 176-186. (In Ukrainian).
4. Shcheglova, I.A., Koreshnikova, Yu.N. & Parshina, O.A. (2019). *Rol studentcheskoi вовlechenosti v razvitii kriticheskoho myshleniia* [The role of student involvement in the development of critical thinking]. *Voprosy obrazovaniia* [Education issues], no. 1, pp. 264-289. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
5. Siodun, L. (2003). *Yazykovye razlichii i ikh otrazhenie v leksicheskoi semantike kitaiskoho i russkoho yazyka* [Linguistic differences and their reflection in the lexical semantics of the Chinese and Russian languages]. *Voprosy filologii* [Issues of Philology], no. 2 (14), pp. 30-34. (In Russian).
6. Be, D.J. (2019). *Hlobalizatsiia koreiskoi osvitnoi systemy ta prosuvannia koreiskoi movy v Ukraini (dosvid rehionu Prydniprovia)* [Globalization of the Korean educational system and the promotion of Korean in Ukraine (experience of the Dnieper region)]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psikhologhiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (17), pp. 233-243. (In Ukrainian).
7. Khoziainova, E.M. (2011). *Stranovedenie: Ukraina* [Country Studies: Ukraine]. Kyiv, Kyiv University Publ., 186 p. (In Russian).

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Olexandr O. Kalenyk, PhD (Physical and Mathematical Sciences) Senior lecturer at the Preparatory Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

E-mail: okalenyk@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-9552-5699

Tetiana L. Tsaregradskaya, PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor at the Physics Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

E-mail: tsar\_grd@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-5358-3428

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-6

*Key words: socio-psychological adaptation, adaptation factors, foreign students of preparatory departments.*

The article analyzes the methodological foundations, factors of social and psychological adaptation to the new socio-cultural and linguistic environment of foreign students of preparatory departments at higher education institutions of Ukraine. The essence of the general scientific concept of adaptation is revealed and analyzed for a specific situation: the primary socialization of foreign citizens and their adaptation to training at preparatory departments. The factors of social and psychological adaptation of foreign listeners are presented and classified and the most significant ones, which are dominant at the initial stage of life

in Ukraine and study at the preparatory department, are highlighted: moral-informational, religious, psychophysiological ones. An important aspect of this problem is the description of the real range of problems faced by foreign students and determining their impact on the degree of adaptation associated with the peculiarities of the organization of the educational process at the preparatory department: the linguistic heterogeneity of the contingent, significant differences in the content and forms of education organization in Ukraine and in the countries where they studied previously, with different terms of study, the need to prepare students with different starting levels to study in a foreign language in a short time (8-10 months) in the main stream with Ukrainian students in the first year of university. It is shown that overcoming methodological and linguistic barriers can be ensured by the following effective educational and methodological measures: application of the latest interactive technologies and methods of language learning, which are designed for a specific contingent of foreign students ("monotechnology"); taking into account and comparing linguomethodical features of Ukrainian / Russian and native language of the listener; solution of problems of interethnic communication and its means; taking into account national, cultural and religious characteristics of foreigners; formation of an optimum level of value attitude to Ukrainian and Russian languages. The effectiveness of the adaptation process depends on the systematic organization of the educational process, the combination of language training with the professional one, the introduction of personality-oriented training, the formation of a set of psychological and moral qualities of foreign students. The study of adaptation factors allows us to determine their impact on the socio-psychological adaptation of the students and to purposefully plan organizational and educational-methodological measures for different contingent of foreign students. The analysis of problems that foreign listeners experience in the process of adaptation in the first year of their stay in the new socio-cultural and linguistic environment, allows to identify and describe the factors that are important and determining for the given period.

*Одержано 23.11.2019.*

УДК 37.01:159.923  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-7

**И.А. КРАСИЛЬНИКОВ,**  
*кандидат психологических наук, доцент,  
практикующий психолог КУ «Полтавская гимназия № 6»*

## **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА**

Представлен один из путей решения проблемы профессионально значимых качеств личности педагога. На основании анализа различных теоретико-эмпирических данных подчеркивается необходимость фокусирования исследований на роли личностных качеств педагога в профессиональной деятельности. Отмечается, что проблема профессионализации педагога может изучаться и разрабатываться с позиции экзистенциального подхода. Данная философско-психологическая парадигма акцентирует внимание на изучении ценностных способов существования человека в трудном конфликтном жизненном мире, а также на исследовании личностных способностей человека в преодолении критических ситуаций. В контексте проблемы профессионализации, опираясь на экзистенциальную парадигму, введен концепт «экзистенциальная жизнеспособность», которым обозначается значимое профессиональное качество личности педагога. Предложенное личностное качество рассматривается в аспекте разрешения экзистенциальных конфликтов, сохранения аутентичности Я и гармонизации жизненных отношений с Другими. Подчеркивается точка зрения, что экзистенциальная жизнеспособность обеспечивает ценностное принятие решения в трудных жизненных ситуациях, которые так или иначе пронизывают профессиональную деятельность педагога. На основании теоретического анализа основных взглядов ведущих представителей экзистенциализма, С. Кьеркегора, П. Тиллиха, М. Бубера, Ж.П. Сартра, А. Камю и К. Ясперса, выделены содержательные психологические характеристики экзистенциальной жизнеспособности личности. Предлагается в дальнейших исследованиях уточнить понимание экзистенциальной жизнеспособности личности на основе теоретических представлений в экзистенциальной психотерапии. В статье обозначены нерешенные вопросы, связанные с изучением различных форм и методов развития экзистенциальной жизнеспособности у педагогов с различной профессиональной специализацией, а также поставлена проблема психодиагностической оценки этого качества личности.

*Ключевые слова: экзистенциальная парадигма, экзистенциальная жизнеспособность личности, профессионально значимые качества, педагогическая деятельность.*

Розглянуто один зі шляхів вирішення проблеми професійно значущих якостей особистості педагога. На підставі аналізу різних теоретико-емпіричних даних підкреслюється необхідність фокусування досліджень на ролі особистісних якостей педагога у професійній діяльності. Зазначається, що проблема професіоналізації педагога може вивчатися і розроблятися з позиції екзистенційного підходу. Ця філософсько-психологічна парадигма акцентує увагу на вивченні ціннісних способів існування людини в скрутному конфліктному життєвому світі, а також на дослідженні особистісних здібностей людини в подоланні критичних ситуацій. У контексті проблеми професіоналізації, спираючись на екзистенційну парадигму, введено концепт «екзистенційна життєздатність», яким позначається значуща професійна якість особистості педагога. Запропонована особистісна якість розглядається в аспекті вирішення екзистенційних конфліктів, збереження автентичності Я та гармонізації життєвих відносин з Іншими. Підкреслюється точка зору, що екзистенційна життєздатність забезпечує ціннісне прийняття рішення у важких життєвих ситуаціях, які так або інакше пронизують професійну діяльність педагога. На підставі теоретичного аналізу основних поглядів провідних

представників екзистенціалізму, С. К'єркегора, П. Тіллїха, М. Бубера, Ж.П. Сартра, А. Камю і К. Ясперса, були виділені змістовні психологічні характеристики екзистенційної життєздатності особистості. Пропонується у подальших дослідженнях уточнити розуміння екзистенційної життєздатності особистості на основі теоретичних уявлень в екзистенційній психотерапії. У статті означено невирішені питання, які пов'язані з вивченням різних форм і методів розвитку екзистенційної життєздатності у педагогів з різною професійною спеціалізацією, а також поставлено проблему психодіагностичної оцінки цієї якості особистості.

*Ключові слова: екзистенційна парадигма, екзистенційна життєздатність особистості, професійно значущі якості, педагогічна діяльність.*

**Постановка проблеми.** Перед современной общеобразовательной и профессиональной школой встают сложные вызовы, связанные с обеспечением эффективности профессионально-педагогической деятельности в условиях нарастающей динамичности социально-общественных процессов. Поэтому существенно повышаются психологические требования к профессионально значимым качествам личности педагога (воспитатель, учитель, преподаватель). В психологическом аспекте важным в изучении проблемы профессионально-личностных качеств педагога послужили взгляды Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Исследователями было показано системное единство сознания, личности и профессиональной деятельности. С одной стороны, качества личности формируются и развиваются в деятельности, с другой стороны, качества личности существенно определяют эффективность и смысловую направленность деятельности. Особенно актуальным становится сейчас изучение роли личностных качеств педагога в профессиональной деятельности в условиях общего социального кризиса и нестабильности ближайшей окружающей действительности. Различные социальные вызовы в форме эмоционально-стрессовых жизненных ситуаций так или иначе входят в жизнь педагога, оказывают влияние на его личность и в преломленном виде определяют эффективность профессиональной деятельности. Отметим также, что специфика профессиональной деятельности педагога характеризуется длительным социально-коммуникативным взаимодействием с лицами различного возраста и социального статуса, что представляет источник эмоциональной конфликтогенности. Поэтому в современных социальных условиях педагогу в своей практической деятельности приходится решать сложнейшие жизненные и профессиональные задачи, которые требуют особых личностных качеств и особых социально-психологических компетенций. При этом следует отметить, что профессия педагога, направленная на развитие личности другого человека, требует не просто наличия каких-либо узкоспециальных компетенций в какой-то конкретной научной области (знания, умения, навыки), но и предполагает наличие соответствующей особой личностной компетентности, личностных качеств в преодолении различных критических жизненных ситуаций. От того, насколько педагог будет способен разрешать свои личные внутренние конфликты, связанные с различными сложными жизненными ситуациями, зависит и успешность решения профессионально-коммуникативных задач. Кроме того, развитие и формирование личности детей, учащейся молодежи существенно затрудняется, когда педагог имеет глубокие профессионально-личностные деформации [4]. Так, по данным А.Н. Фоминой, около 40% педагогов имеют высокий уровень внутренней личностной дезинтеграции, что безусловно отражается в сфере педагогического общения и взаимодействия [36]. Поэтому перед психологической и педагогической наукой стоит задача разработки проблемы значимых личностных качеств педагога, противостоящего сложным жизненным отношениям и ситуациям. Исходя из вышесказанного, изучение в данном контексте профессионально-личностных качеств педагога как общей проблемы профессионализации представляет для психолого-педагогической науки важнейшую актуальную теоретическую задачу.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В последнее время в психологии профессиональной деятельности работника образования стал заметен поворот от знаково-ориентированного к компетентностному подходу, в котором уделяется внимание целенаправленному формированию профессионально значимых качеств личности педагога. Как следует из анализа последних теоретических работ, научные усилия исследователей направлены на поиск и выделение таких целостных профессионально значимых качеств

личности педагога, которые могут существенно определять эффективность его профессиональной деятельности. Так, ряд исследователей (И.Л. Грабовская, И.Д. Бех, Н.М. Бибик, А.И. Локшина и др.) подчеркивают, что обеспечение успешности в решении профессиональных задач связано с разработкой системы личностных компетенций, которыми должен владеть педагог [38]. В большом объеме научно-литературных источников широко обсуждаются такие личностные компетенции педагога, как: коммуникативные, конфликтологические, способность выстраивать стратегию и тактику взаимодействия с участниками образовательного процесса, организаторские способности, исследовательские качества, критичность мышления, эмоциональный интеллект и др. Часть исследований (Л.В. Абдалина, Ю.А. Афонькина, Ю.П. Поваренков, А.Р. Фонарев, В.А. Фрицук и др.) посвящена вопросу профессионально-личностных качеств в контексте психолого-акмеологической модели развития личности педагога, в которой поднимаются вопросы профессиональной ориентации, развития профессионально-личностной зрелости, самооффективности, позитивной профессиональной Я-концепции, креативных качеств специалиста-педагога [1; 2; 28; 37; 38]. Л.М. Митина делает акцент, что профессиональное становление педагога связано с развитием личностной гибкости, что способствует разрешению противоречия между спонтанной активностью и необходимостью подчинения внешней регуляции. Автор считает, что в процессе взросления источник профессионального развития должен перемещаться с внешнего контура регуляции во внутренний контур личности, обуславливая новый уровень развития самосознания и выработку собственного мировоззрения [26]. В ряде зарубежных исследований (Е.Т. Canrinus, M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink, A. Hofman, D.M. McInerney, H. Korpershoek, H. Wang, A.J.S. Morin, M. Uitto) делается акцент на неразрывном переплетении и взаимовлиянии профессиональной и личностной идентичности педагога, которые невозможно развести [43–45]. В данных работах рассматривается профессиональная идентичность как интегральное качество личности педагога, которое существенно определяет профессиональную приверженность, удовлетворенность работой, чувство самооффективности. На основе значительного обзора литературных данных, исследователи Н.П. Волкова, С.А. Наход, Г.И. Крижановская, обсуждая проблему профессионализации педагогических работников высшей школы, выделили лидерские качества как важнейший психолого-педагогический фактор в личностно-профессиональном становлении студента, аспиранта [9]. Исследователь И.В. Олийник, анализируя научные работы С.М. Амелина, В.М. Гринева, Л.В. Зазулиной, Г.А. Балл, И.Н. Гапийчук, О.А. Грейлих, Я.Л. Коломинского, С.А. Микитюк, делает предметом своего исследования коммуникативную компетентность педагога в контексте проблемы профессионального «выгорания» [27]. В.Ю. Стрельников, опираясь на теоретические разработки В.П. Андрущенко, Е.К. Быстрицкой, И.Д. Бех, М.М. Бровко, Л.С. Выготского, Л.В. Губерского, С.У. Гончаренко, И.А. Зязюна, В.Г. Кремень, М.К. Мамардашвили, Н.И. Михальченко и др., в которых затрагиваются различные аспекты современной культуры в контексте совершенствования человеческого бытия, делает акцент на духовной культуре как интегральном качестве личности учителя [33]. Автор О.В. Диса рассматривает в социально-психологическом аспекте личностную зрелость (мудрость) как онтологическое качество личности участников образовательного процесса, ядро которой составляют моральные общечеловеческие ценности [12]. Исследователь С.В. Сапожников обозначает проблему изучения таких целостных профессиональных качеств педагога, которые, по его мнению, имеют не просто оптимальное соотношение между различными интеллектуальными и эмоционально-волевыми компонентами личности, а проявляются в духовном, мотивационно-поисковом стремлении к идеалам. Такая мотивационная направленность личности педагога, сопряженная с преобразованием окружающего мира, способствует разрешению внутренних противоречий [31].

В связи с обозначенной нами проблемой укажем, что в методологии субъектного подхода в рамках общей психологии (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Д.А. Леонтьев, В.А. Роменец, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.) ведется поиск таких фундаментальных качеств личности, которые могут системно детерминировать успешность протекания жизнедеятельности человека в целом, а значит, и на отдельные ее стороны (работа, семья, дружеские отношения). В данном подходе субъектные качества рассматриваются с точки зрения способности преобразовывать жизненный мир, принимать судьбоносные

смысловые решения, что тем самым системно влияет на ход жизнедеятельности человека. Отметим также, что в аспекте указанной парадигмы в ряде исследований (А.И. Лактионова, А.В. Махнач, Е.А. Рыльская, Е.В. Тарасова и др.) изучается такое интегральное качество личности, как «жизнеспособность», под которым понимают не только ответственную вовлеченность субъекта в различные сферы противоречивой жизнедеятельности, но и активное смыслотворческое освоение событийной сферы [20; 25; 30; 34]. Безусловно, что для педагога такое качество личности, как жизнеспособность может представлять профессионально значимое качество.

**Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.** Необходимость исследовательских усилий в психологической и педагогической науке вызвана недостаточной разработанностью проблемы определения фундаментальных качеств личности, которые могут быть значимыми для профессиональной деятельности педагога. Сложность определения таких качеств в психологической науке вызвана недостаточным объяснительным потенциалом концептуальных представлений о личности в психологической науке, базирующихся на классической, позитивистской парадигме. Так, А.В. Юревич, исследующий парадигмальные подходы в современной психологии, полагает, что в настоящее время основная теоретико-методологическая проблема состоит в следующем: имея в своем арсенале различные методологические подходы, психологическая наука располагает далеко не полным набором необходимых интерпретативных схем в плане понимания взаимоотношений личности, субъекта и его жизненного мира [41]. Исходя из обозначенного противоречия, важнейшую роль в решении данной проблематики играет выбор таких теоретико-методологических оснований, которые могут обеспечить концептуализацию и понимание значимых качеств личности в контексте профессиональной деятельности педагога.

Одним из подходов в решении указанной проблемы является теоретическая переориентация психологической науки (в частности психологии личности) с классической на неклассическую парадигму, вариантом которой является методологическое сближение психологической, философской и других гуманитарных наук [3; 7; 8; 11; 18; 29]. Так, В.А. Мазиллов делает акцент на необходимости развития такого направления, как философская психология и философия психологии [23]. Ряд современных исследователей (Л.Ф. Бурлачук, Н.В. Гришина, А.А. Донець, М.Е. Жидко, В.В. Знаков, О.А. Капцевич, А.С. Кочарян, Д.А. Леонтьев, В.В. Летуновский, С.Д. Максименко, Ю.М. Швалб, В.Б. Шумский и др.) продвигают идею о синтезе психологии личности (психологии сложных жизненных ситуаций) и экзистенциализма как философского учения, что выразилось в активизации развития экзистенциальной психологии личности [6; 10; 13; 14; 16; 21; 22; 24; 39; 40]. В настоящее время экзистенциальные исследования, связанные с проблемой духовного существования человека в трудном жизненном мире, привлекают значительную часть специалистов из различных областей гуманитарного знания. Особенностью экзистенциального направления в философии и психологии является внимание исследователей к различным духовно-ценностным аспектам человеческого существования. В экзистенциальной философии и психологии поднимается проблема существования человека в контексте духовно-психологического способа преодоления и разрешения человеком противоречий собственного жизненного мира. Следует также подчеркнуть, что экзистенциальная философия в значительной степени использует семантически близкий к психологии личности понятийный аппарат, что существенно сближает и объединяет оба научных направления.

С учетом вышесказанного проблематика фундаментальных качеств личности в контексте общей проблемы профессионализации педагогической деятельности, на наш взгляд, может рассматриваться и решаться в рамках экзистенциальной парадигмы как неклассического направления в науках о Человеке. В связи с этим можно говорить о недостаточной разработанности проблемы профессионально значимых качеств личности педагога с позиции методологии экзистенциализма. На основании этого мы остановились на таком качестве, как «жизнеспособность личности». Представляется актуальным, с нашей точки зрения, уточнить это качество, наполнить его содержательными характеристиками в экзистенциально-семантическом контексте. Поэтому в рамках обсуждаемой проблемы, нами предлагается понятие «экзистенциальная жизнеспособность» как духовнообразующее качество личности педагога.

**Формулирование цели статьи.** На основании теоретического интерпретационно-го анализа основных положений ведущих представителей философии экзистенциализма выделить и уточнить содержательные психологические характеристики экзистенциальной жизнеспособности личности как профессионально значимого качества педагога.

**Изложение основного материала исследования.** Экзистенциальный подход представляет собой сложное научное направление гуманистической мысли, в которой изучается сфера глубоких духовных переживаний человека, затрагивающих его индивидуальное существование, аутентичные ценностно-смысловые мировоззренческие установки. Это направление возникло как попытка понять возможности существования человека в трудном жизненном мире. Исследовательский акцент здесь делается на изучении способов преодоления человеком сложного, конфликтного жизненного мира, в основе которого лежат ценностные переживания различных жизненных событий и ситуаций. Важным предметом исследований в экзистенциализме является изучение индивидуального жизненного опыта, на основании которого человек выбирает тот или иной способ разрешения экзистенциальных противоречий, т. е. таких, которые затрагивают высшие судьбоносные жизненные отношения. Конфликтный жизненный мир бросает ценностно-смысловой вызов каждому человеку, на который необходимо отвечать не просто, решая задачу внешней психологической адаптации, а задачу личностного ценностно-смыслового «выживания», которое и составляет общее основание предложенного нами понятия «экзистенциальной жизнеспособности». В связи с этим обратимся к взглядам основоположников экзистенциального подхода, в которых имеется множество важных научных идей, требующих психологического анализа, осмысления и реинтерпретации в аспекте проблематики экзистенциальной жизнеспособности личности как профессионально значимого качества педагога.

Экзистенциальный подход закладывался такими известными философами-мыслителями, как А. Бергсон, Э. Гуссерль, М. Шелер, Г. Зиммель, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, А. Шопенгауэр, О. Шпенглер и др. В данной статье мы остановимся только на некоторых основных идеях С. Кьеркегора, П. Тиллиха, М. Бубера, Ж.П. Сартра, А. Камю и К. Ясперса как представителей, которые внесли значительный вклад в разработку экзистенциальной парадигмы современной психологической науки.

Традиционно представители экзистенциального подхода выделяют следующие основные конфликтные переживания человеческого существования, которые обладают ценностно-онтологическим статусом: свобода, одиночество, изоляция, заброшенность, отчужденность, ужас, самоактуализация, трансцендентность, любовь. Несмотря на то, что конфликтность этих экзистенциальных переживаний из жизни человека принципиально неустранима, однако основоположники экзистенциализма делали попытки изучить психологические способы их преодоления. Рассмотрим в общем виде, как решается вопрос способов разрешения экзистенциальных конфликтов у перечисленных ведущих представителей данного научного направления.

Основополагающие идеи экзистенциализма были высказаны С. Кьеркегором, в которых указывалось, что глубинного экзистенциального чувства тревожности избежать в жизни невозможно, тревожность является неотъемлемым свойством существования человека. С. Кьеркегор впервые отметил, что экзистенциальная тревожность является основным фактором, определяющим историю и судьбу человеческой жизни. Для обозначения эмоционально-критического состояния, связанного с экзистенциальной тревогой, мыслитель использует метафорические понятия «падение», «духовное одиночество», «обреченность», «запертая дверь», «социальная клетка», которые подчеркивают жестокое отношение социального мира к человеческой свободе как ценности индивидуальной жизни. Игнорирование ценности свободы может приводить к экзистенциальным состояниям отчужденности и изолированности. Жизненная позиция само-отстранения от мира рассматривается С. Кьеркегором как отказ признавать экзистенциальную тревогу, связанную с угрозой утраты личной свободы. Человек может бездумно подчиняться влиянию массы людей в противовес своей подлинности и аутентичности, тем самым отчуждая себя от духовной веры и любви. Мыслитель полагает, что источник защиты от этой экзистенциальной угрозы находится в такой жизненной активности, которая сопряжена с чувством отчаяния.



По его мнению, отчаяние само по себе есть индикатор того, что человек начинает осознавать неподлинность своей жизни, и тем самым «предает» свою индивидуальность. Однако если человек понимает свое отчаяние как необходимость в активном отстаивании своей жизненной позиции, то это приводит быстрее к «исцелению» от эмоциональных страданий, чем у того человека, который избегает данного переживания. При этом философ полагает, что переживание неаутентичности можно преодолеть, лишь оставаясь в сфере феноменологии своих переживаний, а не пытаться найти какую-то стоящую за ними единственную первопричину (как в свое время пытался найти решение психоанализ). Для человека важно понять необходимость в отстаивании ценности индивидуальной аутентичной свободы и любви вопреки чувству отчаяния и отчужденности [19]. Можно сказать, что способность противостоять этим экзистенциальным состояниям представляет крайне ценное профессиональное качество для педагога, который опосредованно через свою личность может существенно влиять на эмоциональную сферу детей, молодежи, и формировать их жизненные установки.

Экзистенциальный мыслитель П. Тиллих также обозначает проблему экзистенциальной тревоги человека как угрозу собственной судьбе. Экзистенциальная тревога рассматривается им как эмоциональная реакция человека на осознание конечности своего существования в мире. Согласно его точке зрения, культура, цивилизация служат отвлечению от этих угроз и вытеснению тревоги. П. Тиллих полагает, что самообман и ложь позволяют человеку лишь временно «ускользнуть» из этого мира. Преодоление же экзистенциальных угроз связывается философом с занятием человеком такой жизненной позиции, которая обозначена понятием «мужество быть» [35]. Качество личности «мужество быть» в психологическом контексте можно понимать как проявление экзистенциальной жизнеспособности, проявляющееся в смелости осознавать жизненную проблему и идти на риск в угрожающей экзистенциально неопределенной ситуации. В контексте обсуждаемой нами проблемы можно указать, что способность к экзистенциальному риску в конфликтно-критических жизненных ситуациях является крайне важным личностным качеством, способствующим сохранению аутентичности.

В концепции экзистенциальной коммуникации М. Бубера подчеркивается, что в основе существования человека лежит аутентичная встреча Я – Ты». Подлинное прикосновение к жизненному миру «Ты» и развитие потребности в «Ты», по мнению мыслителя, сопровождается глубокими ценностными переживаниями. Философ рассматривает человека в социально-коммуникативном контексте, в действительной ценностной связи со значимым Другим, который составляет важнейший жизненный смысл. Мыслитель задается вопросом, почему возникает противоречие и несогласие с самим собой (внутренний конфликт)? Он отвечает: если отношения с «Ты» игнорируются, то это приводит к противоречивости «Я». Другой как-бы незримо вторгается в мир человека и «мстит», когда его исключают из своего сознания [5]. Здесь М. Бубер метафорично подчеркивает, что позиция игнорирования экзистенциальных переживаний по отношению к Другому неизбежно приводит к утрате внутренней свободы, к чувству отчуждения, эмоциональным страданиям. Таким образом, к важнейшей характеристике экзистенциальной жизнеспособности человека в данной концепции можно отнести способность сохранять открытость и устанавливать доверительные коммуникативные контакты со значимым Другим. Установка на открытость, диалог и доверительные отношения особенно важна в профессиональной деятельности педагогических работников, так как позволяет своевременно разрешать конфликтогенные ситуации не только в профессиональной деятельности (образовательном процессе), но и в личной жизни, которая опосредованно влияет на все сферы жизни человека.

Проблему экзистенциальной свободы поднимает в своих трудах французский философ Ж.П. Сартр. Автор полагает, что люди онтологически «приговорены» стремиться к личной свободе и аутентичности, которые невозможны без ответственных экзистенциальных действий и поступков. Ограничение же человеческой свободы приводит к экзистенциальной тревоге, одиночеству и скуке. Как и М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр считает, что насилие, «заброшенность» человека в мир против его воли вызывает в человеке экзистенциальную тревогу. Позиция отказа осознавать причины своей экзистенциальной тревоги, утверждает

Ж.П. Сартр, являється бегством к идеализированным мифам, что приводит к отрыву «Я» от своего настоящего и будущего. Ж.П. Сартр подходит к пониманию экзистенциальной тревоги человека как проблеме intersубъективности, рассматривая Другого, как того, кто «владеет мной», кто «украл мою свободу». Ж.П. Сартр полагает, что Другой является источником опасности для «моего Я», для моего существования и ограничивает «мою свободу» самим фактом своего присутствия. Другой со своим «Я», со своей свободой действий всегда затрагивает «мою свободу», что порождает эмоциональное насилие. Способность человека вскрыть ложь и самообман о своем «Я» для самого себя в контексте отношений с Другим означает обрести ответственность перед своей жизнью [32]. Поэтому преодоление сложных человеческих отношений, рассматривается Ж.П. Сартром в контексте ответственного выбора по реализации открытости аутентичных переживаний для себя и для Другого. Таким образом, экзистенциальная жизнеспособность у Ж.П. Сартра основывается на стремлении личности к подлинной коммуникативно-эмоциональной открытости в отношениях с Другим.

Один из основателей экзистенциального подхода А. Камю говорит, что человек может встретиться в своей жизни с абсурдностью своего существования, бессмысленностью поставленных в жизни целей, с ситуациями безнадежности, когда утрачиваются главные ценностно-смысловые ориентиры. Мыслитель полагает, что преодоление бессмысленности личной судьбы, а значит признание и понимание абсурдности и ошибочности жизненных целей, предполагает утверждение ценности собственной жизни. Осознание утраты индивидуальных жизненных смыслов приводит человека к пониманию необходимости «бунта» против своего неподлинного «Я» как внутреннего требования радикально изменить способ своего существования. Появление «внутреннего бунта» как некоего мотивационного фактора означает отказ принимать пассивно опустошенность личной судьбы и усиление ценности аутентичного «Я». При этом, замечает А. Камю, некоторые формы «бунта» могут иметь насильственно-агрессивный характер как по отношению к себе, так и по отношению к другим людям, что приводит к саморазрушению личности. Поэтому человеку важно ответственно понимать границы индивидуальной свободы Другого, а также реальные стороны жизненных обстоятельств. Непонимание этого приводит человека к противоборству с реальным миром, борьбой с тем, что преодолеть объективно невозможно, а значит, отказу от здравого смысла [15]. Как можно видеть во взглядах А. Камю, экзистенциальная жизнеспособность личности активизируется в моменты осознания необходимости отказа от пассивного принятия трагичности и абсурдности личной судьбы и понимания необходимости борьбы за смысл своего существования. Поэтому способность человека обнаруживать бессмысленные способы своего существования, способность изменять ценностно-смысловые ориентации с учетом новых жизненных обстоятельств, с нашей точки зрения, представляет важнейшее духовное качество для педагогического работника, так как обеспечивает, в конечном счете, гармонизацию его жизненных отношений в различных сферах.

В работах еще одного представителя экзистенциализма К. Ясперса подчеркивается, что аутентичность особенно необходима в процессе преодоления конфликтно-пограничных ситуаций, которые несут для человека экзистенциально опасные угрозы существованию и могут значительно ограничивать индивидуальную свободу. В таких критических ситуациях, полагает К. Ясперс, возможен разрыв сознания человека и его бытия и появление экзистенциального внутреннего конфликта на основе чувства вины, ужаса, неопределенности [42]. По мнению философа, именно в минуты личных критических переживаний перед человеком стоит проблема осуществления аутентичного жизненного выбора как борьбы за свою подлинную свободу. Однако если человек искажает ценность своей свободы, не замечает насилие по отношению к другому, то он тем самым уничтожает и свое жизненное существование, становится отчужденным от мира людей и, таким образом, он скорее противостоит своей свободе, а не утверждает ее. Пограничные ситуации вынуждают человека преодолевать тревогу и экзистенциальный ужас, мыслить о своей судьбе как о духовной ситуации выбора. Таким образом, во взглядах К. Ясперса экзистенциальная жизнеспособность рассматривается как способность ненасильственно отстаивать свою свободу как духовную ценность в критических жизненных ситуациях [17; 42]. Способность сохранять позицию этического отношения к Другому, даже нахо-

дьясь в трудных жизненных обстоятельствах, представляет одно из высших духовных качеств личности педагога, а гармонизация отношений со значимыми Другими, в самом широком жизненном контексте, безусловно, может оказывать существенное влияние и на эффективность профессиональной деятельности педагога.

Заметим, что экзистенциальная жизнеспособность личности является значимой не только для педагога, но и для специалистов других типов «помогающих профессий». Безусловно, предложенная статья не претендует на полное освещение указанной достаточно сложной теоретической проблемы. Однако мы попытались, насколько это было возможным в рамках данной статьи, на основании предложенного концепта «экзистенциальная жизнеспособность» теоретически осмыслить основные положения ведущих мыслителей экзистенциализма, а также выделить некоторые личностные характеристики как профессионально значимые качества педагога.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок.** Экзистенциальная парадигма в психологии, акцентирующая внимание исследователей на духовных, ценностно-смысловых аспектах существования человека, может иметь значительный теоретический потенциал для решения проблемы профессионализации педагогической деятельности. В рамках данной парадигмы рассматривается экзистенциальная жизнеспособность как профессионально значимое качество личности педагога. Экзистенциальная жизнеспособность в широком аспекте представляет такое духовное качество, которое обеспечивает преодоление жизненных трудностей, разрешение внутриличностных конфликтов, связанных с бытийными вопросами в человеческих взаимоотношениях. Экзистенциальная жизнеспособность личности может играть важнейшую роль в гармонизации отношений с Другими как в личной жизни, так и в профессиональной педагогической деятельности. Способность разрешать экзистенциальные конфликты, вызванные критическими ситуациями, представляет крайне важное качество педагога и является показателем его профессионально-личностной зрелости. Экзистенциальная жизнеспособность личности обеспечивает ценностное принятие решений в особо трудных жизненных ситуациях, которые так или иначе сопряжены с профессиональной деятельностью педагога. К характеристикам экзистенциальной жизнеспособности личности можно отнести: стремление к ценностному постижению своего жизненного мира и отстаивание аутентичного способа существования, способность сохранять активную жизненную позицию в трудных жизненных ситуациях, готовность к риску в критических ситуациях, стремление быть открытым и доверительным в отношениях с Другими, принимать ответственные решения на основе ценностей свободы и ненасилия. Экзистенциальная жизнеспособность личности педагога связана с выработкой такого ценностного способа существования, который направлен на восстановление своей аутентичности в различных сложных профессиональных ситуациях. В рамках ограниченного объема данной статьи нами не были представлены научные взгляды таких экзистенциальных психологов и психотерапевтов, как Л. Бинсвангер, М. Босс, Дж. Бьюдженталь, Р. Лэйнг, Р. Мэй, В. Франкл, Э. Фромм и др., что является, с нашей точки зрения, ценным и необходимым. Кроме того, остаются открытыми вопросы, связанные с изучением различных форм и методов развития экзистенциальной жизнеспособности у педагогов различной профессиональной специализации, а также имеется проблема психодиагностической оценки этого качества личности.

#### Список использованной литературы

1. Абдалина Л.В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации. Монография / Л.В. Абдалина. – Воронеж: НОУ «НПИОЦ», 2008. – 224 с.
2. Афонькина Ю.А. Профессиональное развитие как предмет психологического исследования: научный анализ отечественных концепций / Ю.А. Афонькина // Научно-теоретический журнал выпуск. – 2010. – № 2 (4). – С. 34–40.
3. Балл Г.О. До обґрунтування раціоналістичного підходу у психології / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.
4. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

5. Бубер М. Два образа веры / М.М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
6. Бурлачук Л. Психотерапия / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб.: Питер, 2003. – 472 с.
7. Васильюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Васильюк. – Москва: МГППУ, 2003. – 240 с.
8. Вишневецкий М.И. Современный социально-философский контекст взаимосвязи философии и образования / М.И. Вишневецкий // Философия и социальные науки в современном мире: материалы международной научной конференции к 30-летию факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 сентября, 2019. – Минск: БГУ, 2019. – С. 168–171.
9. Волкова Н.П. До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури / Н.П. Волкова, С.А. Наход, Г.І. Крижановська // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія». – 2019. – № 2 (18). – С. 30–38.
10. Гришина Н.В. Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития [Электронный ресурс] / Н.В. Гришина // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (42). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n42/1167-grishina42>
11. Денисенко Т.А. Проблема онтологического обоснования психологии и герменевтико-феноменологический подход в ее решении / Т.А. Денисенко // Философия и общество. – 2009. – № 1. – С. 188–200.
12. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів / О.В. Диса // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки. – 2019. – № 1 (17). – С.13–19.
13. Донець А.А. Концептуальна модель психологічної свободи особистості / А.А. Донець // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 3. – С. 48–49.
14. Знаков В.В. Постигание, непостижимое и экзистенциальный опыт как методологические проблемы психологии понимания / В.В. Знаков // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 18–33.
15. Камю А. Миф о Сизифе. Бунтарь / А. Камю. – Мн.: Попурри, 2000. – 544 с.
16. Капцевич О.А. Характеристики свободы в экзистенциальной психологии / О.А. Капцевич // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 2 (45). – С. 89–92.
17. Красильников И.О. Экзистенційна конфліктність суб'єкта в поглядах К. Ясперса / И.О. Красильников // Психологія і Особистість. – 2017. – № 1 (11). – С. 279–288.
18. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
19. Кьеркегор С. Болезнь к смерти / С. Кьеркегор. – М.: Академический проект, 2014. – 157 с.
20. Лактионова А.И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход / А.И. Лактионова // Личность профессионала в современном мире / ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – С. 109–126.
21. Леонтьев Д.А. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного / Д.А. Леонтьев, А.Н. Моспан // Мир психологии. – 2017. – № 2 (90). – С. 12–19.
22. Летуновский В.В. В поисках настоящего: экзистенциальная терапия и экзистенциальный анализ / В.В. Летуновский. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 379 с.
23. Мазилев В.А. Философия психологии: проблемы и перспективы / В.А. Мазилев // Философия и социальные науки в современном мире: материалы международной научной конференции к 30-летию факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 сентября. 2019. – Минск: БГУ, 2019. – С. 224–229.
24. Максименко С.Д. Екзистенціальні підстави драми людського життя / С.Д. Максименко // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – С. 11–20.
25. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие / А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2012. – № 6, т. 33. – С. 84–98.
26. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 190 с.

27. Олійник І.В. Причины виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів / І.В. Олійник // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки. – 2017. – № 1 (13). – С. 118–125.
28. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.
29. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
30. Рьльская Е.А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования / Е.А. Рьльская // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 6–11.
31. Сапожников С.В. Соціально-педагогічні проблеми розвитку особистості майбутнього вчителя у світлі викликів XXI століття / С.В. Сапожников // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки. – 2019. – № 2 (18). – С. 118–122.
32. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. – М.: АСТ, 2015. – 928 с.
33. Стрельников В.Ю. Теоретико-методологічні основи формування духовної культури майбутнього вчителя / В.Ю. Стрельников // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 2. – С. 38–43.
34. Тарасова Е.В. Компоненты жизнеспособности психологов и психотерапевтов / Е.В. Тарасова // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4 (17). – С. 425–429.
35. Тиллих П. Теология культуры / П. Тиллих. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
36. Фоминова А.Н. Отражение внутренних конфликтов в мотивационно-личностной сфере людей «помогающих» профессий / А.Н. Фоминова // Психология человека в современном мире. – 2009. – Т. 4. – С. 285–288.
37. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54–62.
38. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід / В.А. Фрицюк, О.П. Грошовенко // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки. – 2018. – № 1 (15). – С. 208–213.
39. Швалб Ю.М. Самовизначення особистості у складних життєвих обставинах / Ю.М. Швалб // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Соціальна робота. – 2017. – С. 28–31.
40. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия / В.Б. Шумский. – М.: Юрайт, 2017. – 196 с.
41. Юревич А.В. Системный кризис психологии / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
42. Ясперс К. Разум и экзистенция / К. Ясперс. – М.: Канон РООИ, 2014. – 336 с.
43. Canrinus E.T. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity / E.T. Canrinus, M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink, A. Hofman // European journal of psychology of education. – 2012. – № 1, vol. 27. – P. 115–132.
44. McInerney D.M. Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions / D.M. McInerney, H. Korpershoek, H. Wang, A.J.S. Morin // Teaching and Teacher Education. – 2018. – № 71. – P. 145–158.
45. Uitto M. Behind every profession is a person: Students' written memories of their own teacher-student relationships / M. Uitto // Teaching and Teacher Education. – 2012. – № 28. – P. 293–301.

## References

1. Abdalina, L.V. (2008). *Professionalnoe razvitie pedahoha v sisteme povysheniia kvalifikatsii* [Professional development of the teacher in the system of advanced training]. Voronezh, NOU "NPIOTs" Publ., 224 p. (In Russian).
2. Afonkina, Yu.A. (2010). *Professionalnoe razvitie kak predmet psikhologicheskogo issledovaniia: nauchnyi analiz otechestvennykh kontseptsii* [Professional development as a subject of psychological research: scientific analysis of domestic concepts]. *Nauchno-teoreticheskii zhurnal* [Scientific-theoretical magazine], no. 2 (4), pp. 34-40. (In Russian).

3. Ball, H.O. (2004). *Do obhruntuvannia ratsiohumanistynchoho pidkhdou u psykholohii* [To justify the raciohumanistic approach in psychology]. *Psikholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society], no. 4, pp. 60-74. (In Ukrainian).
4. Beznosov, S.P. (2004). *Professionalnaia deformatsiia lichnosti* [Professional deformation of the personality]. Sankt-Peterburg, Rech Publ., 272 p. (In Russian).
5. Buber, M. (1995). *Dva obraza very* [Two images of belief]. Moscow, Respublika Publ., 464 p. (In Russian).
6. Burlachuk, L., Kocharian, A., Zhidko, M. (2003). *Psikhoterapiia* [Psychotherapy]. Sankt-Petersburg, Piter Publ., 472 p. (In Russian).
7. Vasiliuk, F.E. (2003). *Metodolohicheskii analiz v psikholohii* [Methodological analysis in psychology]. Moscow, MHPPU Publ., 240 p. (In Russian).
8. Vishnevskii, M.I. (2019). *Sovremennii sotsialno-filosofskii kontekst vzaimosvizi filosofii i obrazovaniia* [Contemporary socio-philosophical context of the relationship between philosophy and education]. *Filosofiia i sotsialnye nauki v sovremennom mire* [Philosophy and Social Sciences in the Modern World]. Minsk, pp. 168-171. (In Russian).
9. Volkova N.P., Nakhod, S.A., Kryzhanovska, H.I. (2019). *Do pytannia pro liderski yakosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity ta shliakhy yikh rozvytku v umovakh aspirantury* [To a question about leadership skills of the teacher of institution of higher education and a way of their development in the conditions of a postgraduate study]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i Psikholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the university of Alfred Nobel. Pedagogics and Psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (18), pp. 30-38. (In Ukrainian).
10. Hrishina, N.V. (2015). *Ekzistentsialnaia psikholohiia v poiskakh svoeho vektora razvitiia* [Existential psychology in search of its development vector]. *Psikholohicheskie issledovaniia* [Psychological researches], no. 8 (42). Available at: <http://psystudy.ru/num/2015v8n42/1167-grishina42> (Accessed 20 September 2019). (In Russian).
11. Denisenko, T.A. (2009). *Problema ontolohicheskoho obosnovaniia psikholohii i hermenevtiko-femenolohicheskii podkhod v ee reshenii* [The problem of ontological justification of psychology and hermeneutic-femenological approach in its solution]. *Filosofiia i obshchestvo* [Philosophy and Society], no. 1, pp. 188-200. (In Russian).
12. Dysa, O.V. (2019). *Pedahohichna sistema yak osnova rozvytku osobystisnoi zrilosti studentiv* [Pedagogical system as basis of development of a personal maturity of students]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i Psikholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogics and Psychology series. Pedagogical sciences], no. 1 (17), pp. 13-19. (In Ukrainian).
13. Donets, A.A. (2015). *Kontseptualna model psykholohichnoi svobody osobystosti* [Conceptual model of psychological personal freedom]. *Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka* [Pedagogical process: Theory and practice], no. 3, pp. 48-49. (In Ukrainian).
14. Znakov, V.V. (2017). *Postizhenie, nepostizhimoe i ekzistentsialnyi opyt kak metodolohicheskie problemy psikholohii ponimaniia* [Comprehension, incomprehensible and existential experience as methodological problems of psychology of understanding]. *Vestnik Moskovskoho universiteta. Psikholohiia* [Bulletin of the Moscow university. Psychology], no. 1, pp. 18-33. (In Russian).
15. Kamiu, A. (2000). *Mif o Sizife. Buntar* [The myth about Sisyphus. Rebel]. Minsk, Popurri Publ., 544 p. (In Russian).
16. Kaptsevich, O.A. (2011). *Kharakteristiki svobody v ekzistentsialnoi psikholohii* [Characteristics of Freedom in Existential Psychology]. *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniia* [Almanac of Modern Science and Education], no. 2 (45), pp. 89-92. (In Russian).
17. Kraslynykov, I.O. (2017). *Ekzistentsiina konfliktnist subiekta v pohliadakh K. Yaspersa* [Existential conflict of the subject in the views of K. Jaspers]. *Psikholohiia i Osobystist* [Psychology and personality], no. 1 (11), pp. 279-288. (In Ukrainian).
18. Kuzmina, E.I. (2007). *Psikholohiia svobody: teoriia i praktika* [Psychology of Freedom: Theory and Practice]. Sankt-Petersburg, Piter Publ., 336 p. (In Russian).
19. Kerkehor, S. (2014). *Bolezn k smerti* [Disease by death]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 157 p. (In Russian).
20. Laktionova, A.I. (2013). *Strukturno-urovnevaia orhanizatsiia zhiznesposobnosti cheloveka: metasistemnyi podkhod* [Structural-level organization of human viability: metasystem

under]. *Lichnost professionala v sovremennom mire* [The Personality of a Professional in a Temporary World]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., pp. 109-126. (In Russian).

21. Leontev, D.A. & Mospan, A.N. (2017). *Kartina mira, mirovozzrenie i opredelenie neopredelennoho* [World picture, outlook and definition of uncertain]. *Mir psikhologii* [World of psychology], no. 2 (90), pp. 12-19. (In Russian).

22. Letunovskii, V.V. (2014). *V poiskakh nastoiashcheho: ekzistentsialnaia terapiia i ekzistentsialnyi analiz* [In search of the present: existential therapy and existential analysis]. Rostov na Donu, Feniks Publ., 379 p. (In Russian).

23. Mazilov, V.A. (2019). *Filosofiia psikhologii: problemy i perspektivy* [Philosophy of Psychology: Problems and Perspectives]. *Filosofiia i sotsialnye nauki v sovremennom mire* [Philosophy and Social Sciences in the Modern World]. Minsk, pp. 224-229. (In Russian).

24. Maksymenko, S.D. (2016). *Ekzistentsialni pidstavy dramy liudskoho zhyttia* [Existential bases of the drama of human life]. *Psikhohiia i osobystist* [Psychology and personality], no. 2 (10), pp. 11-20. (In Ukrainian).

25. Makhnach, A.V. (2012). *Zhiznesposobnost kak mezhdistsiplinarnoe poniatie* [Viability as an interdisciplinary concept]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], no. 6, vol. 33, pp. 84-98. (In Russian).

26. Mitina, L.M. & Asmakovets E.S. (2001). *Emotsionalnaia hibkost uchitelia: psikhologicheskoe sodержanie, diahnostika, korrektsiia* [Emotional flexibility of the teacher: psychological content, diagnosis, correction]. Moscow, Flinta Publ., 190 p. (In Russian).

27. Oliinyk, I.V. (2017). *Prychyny vynykennia ta profilaktyka syndromu profesiinoho vyhorannia u pedahohiv* [The causes and prevention of a syndrome of professional burning out at teachers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykhohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogics and Psychology series. Pedagogical sciences], no. 1 (13), pp. 118-125. (In Ukrainian).

28. Povarenkov, Yu.P. (2002). *Psikhologicheskoe sodержanie professionalnogo stanovleniia cheloveka* [Psychological content of professional formation of the person]. Moscow, URAO Publ., 160 p. (In Russian).

29. Rubinshtein, S.L. (2012). *Chelovek i mir* [Person and world]. Sankt-Petersburg, Piter Publ., 224 p. (In Russian).

30. Rylskaia, E.A. (2009). *Zhiznesposobnost cheloveka: poniatie i kontseptualnye osnovy issledovaniia* [Human Viability: The Concept and Conceptual Framework of Research]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], no. 31, pp. 6-11. (In Russian).

31. Sapozhnykov, S.V. (2019). *Sotsialno-pedahohichni problemy rozvytku osobystosti maibutnoho vchytelia u svitli vyklykiv XXI stolittia* [Social and pedagogical problems of personal development of future teacher in the light of calls of XXI of a century]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykhohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogics and Psychology series. Pedagogical sciences], no. 2 (18), pp. 118-122. (In Ukrainian).

32. Sartr, Zh.P. (2015). *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoi ontologii* [Life and anything. Experience of phenomenological ontology]. Moscow, AST Publ., 928 p. (In Russian).

33. Strelnikov, V.Iu. (2016). *Teoretyko-metodologichni osnovy formuvannia dukhovnoi kultury maibutnoho vchytelia* [Teoretiko-metodologicheskyy bases of formation of spiritual culture of future teacher]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific notes of the Berdyansk state pedagogical university. Pedagogical sciences], no. 2, pp. 38-43. (In Ukrainian).

34. Tarasova, E.V. (2016). *Komponenty zhiznesposobnosti psikhologov i psikhoterapevtov* [Components of the viability of psychologists and psychotherapists]. *ANI: pedahohika i psikhohiia* [ANI: pedagogy and psychology], no. 4 (17), vol. 5, pp. 425-429. (In Russian).

35. Tillikh, P. (1995). *Teolohiia kultury* [Culture theology]. Moscow, Yurist Publ., 479 p. (In Russian).

36. Fominova, A.N. (2009). *Otrazhenie vnutrennikh konfliktov v motivatsionno-lichnostnoi sfere liudey "pomohaiushchikh" professii* [Reflection of internal conflicts in the motivational and personal sphere of people «helping» professions]. *Psikhohiia cheloveka v sovremennom mire* [Human psychology in today's world], vol. 4, pp. 285-288. (In Russian).

37. Fonarev, A.R. (2004). *Razvitie lichnosti v protsesse professionalizatsii* [Personal development in the process of professionalism]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], no. 6, pp. 54-62. (In Russian).

38. Frytsiuk, V.A. & Hroshovenko, O.P. (2018). *Profesiyni samorozvytok maibutnikh pedahohiv: kompetentnisnyi pidkhid* [Professional self-development of future teachers: competence-based approach]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogics and Psychology series. Pedagogical sciences], no. 1 (15), pp. 208-213. (In Ukrainian).
39. Shvalb, Yu.M. (2017). *Samovyznachennia osobystosti u skladnykh zhyttievykh obstavynakh* [Self-determination of a person in difficult life circumstances]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota* [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social Work Series], pp. 28-31. (In Ukrainian).
40. Shumskii, V.B. (2017). *Ekzistentsialnaia psikhologhiia i psikhoterapiia* [Existential Psychology and Psychotherapy]. Moscow, Yurait Publ., 196 p. (In Russian).
41. Yurevich, A.V. (1999). *Sistemnyi krizis psikhologii* [System crisis of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], no. 2, pp. 3-11. (In Russian).
42. Yaspers, K. (2014). *Razum i ekzistentsiia* [Reason and existence]. Moscow, Kanon ROOI Publ., 336 p. (In Russian).
43. Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, no. 1, vol. 27, pp. 115-132.
44. McInerney, D.M., Korpershoek, H., Wang, H., Morin, A.J.S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, no. 71, pp. 145-158.
45. Uitto, M. (2012). Behind every profession is a person: Students' written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, no. 28, pp. 293-301.

#### EXISTENTIAL VIABILITY OF PERSONALITY AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF TEACHER

Igor A. Krasilnikov, PhD in Psychology, Associate Professor, Practicing Psychologist of Gymnasium No. 6 (Poltava). E-mail: margadon.igor@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-2960-5973  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-7

*Key words: existential paradigm, existential personality viability, professionally significant qualities, pedagogical activity.*

The article presents one of the ways of solving the problem of professionally significant qualities of the teacher's personality. Based on the analysis of various theoretical and empirical data, the necessity of focusing research on the role of the personal qualities of a teacher in professional activities is emphasized. It is indicated that the problems of teacher professionalization can be studied and developed from the perspective of the existential approach. This philosophical and psychological paradigm focuses on the study of the value means of a person's existence in a difficult conflicting life world, as well as on the study of person's abilities to overcome critical situations. In the context of the problem of professionalism, building on the existential paradigm, the concept of «existential viability» has been introduced, which indicates the significant professional quality of the teacher's personality. The suggested personality quality is considered in the terms of resolving existential conflicts, preserving the authenticity of Self, and harmonizing life relations with the Others. The point of view is emphasized that existential viability provides valuable decision-making in difficult life situations that somehow permeates the professional activity of a teacher. On the basis of theoretical analysis of basic views of leading representatives of existentialism S. Kierkegor, P. Tillich, M. Buber, J.P. Sartre, A. Kamyu and K. Jaspers, the meaningful psychological characteristics of existential vitality of personality are identified. It is proposed to clarify in further studies the understanding of the existential viability of the personality on the basis of theoretical concepts in existential psychotherapy. The article identifies unresolved issues related to the study of various forms and methods of development of existential viability in teachers with different professional specialization, as well as the problem of psychodiagnostic assessment of this quality of personality.

*Одержано 6.12.2019.*



УДК 37.015.3

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-8

**О.В. МАТВІЄНКО,**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри  
педагогіки та методики початкового навчання  
факультету педагогіки та психології*

*Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

**О.М. ЦИХМЕЙСТРУК,**

*аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання  
факультету педагогіки та психології*

*Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ «ЧЕРЕЗ» ДЕМОКРАТІЮ В ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

У статті розкрито поняття демократії в сучасних історичних реаліях через призму розвитку освіти. Виокремлено проблеми сучасної освітньої політики, які полягають у врахуванні індивідуальної траєкторії освіти особистості для розвитку громадянського суспільства. Проаналізовано проблему навчання через демократію у закладах загальної середньої освіти, враховуючи трансдисциплінарний підхід. Наголошено на врахуванні ціннісних орієнтацій особистості в механізмі прийняття рішень під час демократичного спілкування. Розглянуто теоретичні проблеми, що розкривають сутність підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії на основі демократичних цінностей. Проаналізовано розвиток громадянської освіти, що включає створення центрів громадянської освіти, введення дисциплін з громадянської освіти до навчальних планів та розробку навчальних матеріалів. Здійснено огляд діяльності міжнародних організацій на теренах сучасної України, яка полягає у розвитку культури демократії в освітньому процесі. Опрацьовано дослідження щодо рівня демократизації в сучасній освітній системі, можливість запровадження демократичних цінностей через діяльність, що має мультидисциплінарний підхід. Розглянуто готовність педагогів до розвитку демократичної культури в школі. Досліджено шляхи впровадження демократичних цінностей та демократичної культури в освітній процес та наголошено на ефективності добору форм та методів, які б сприяли поширенню демократії, необхідності співпраці та застосування філософських діалогів як важливої складової розвитку громадянської освіти. Виявлено ефективність групової роботи та дискусії як осередку для розвитку критичного мислення та креативності на шляху до формування демократизації освітнього процесу.

*Ключові слова: демократія, культура демократії, демократичні цінності, демократизація освіти, навчання «про», «для» та «через» демократію, громадянська освіта, демократія в комунікації, громадянська активність, ціннісні орієнтації, громадянське суспільство, педагогіка партнерства, філософський діалог.*

В статье раскрыто понятие демократии в современных исторических реалиях через призму развития образования. Выделены проблемы современной образовательной политики, которые включают в учет индивидуальной траектории образования личности для развития гражданского общества. Проанализирована проблема обучения через демократию в заведениях общего среднего образования, учитывая трансдисциплинарный подход. Отмечен учет ценностных ориентаций личности в механизме принятия решений во время демократического общения. Рассмотрены теорети-

ческие проблемы, раскрывающие сущность подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию на основе демократических ценностей. Проанализировано развитие гражданского образования, включая создание центров гражданского образования, введение дисциплин по гражданскому образованию в учебные планы и разработку учебных материалов. Осуществлен обзор деятельности международных организаций на территории современной Украины, которая заключается в развитии культуры демократии в образовательном процессе. Обработаны исследования относительно уровня демократизации в современной образовательной системе, возможности внедрения демократических ценностей через деятельность, учитывая мультидисциплинарный подход. Рассмотрена готовность педагогов к развитию демократической культуры в школе. Исследованы пути внедрения демократических ценностей и демократической культуры в образовательный процесс и отмечена эффективность отбора форм и методов, способствующих распространению демократии, необходимости сотрудничества и применения философских диалогов как важной составляющей для развития гражданского образования. Выявлена эффективность групповой работы и дискуссии как ячеек для развития критического мышления и креативности на пути к формированию демократизации образовательного процесса.

*Ключевые слова: демократия, культура демократии, демократические ценности, демократизация образования, обучение «о», «для» и «через» демократию, гражданское образование, демократия в коммуникации, гражданская активность, ценностные ориентации, гражданское общество, педагогика партнерства, философский диалог.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз економічного та соціального становлення деяких європейських країн засвідчив, що шляхом їх розвитку служила демократія. Про це свідчать заявлені демократичні цінності на основі толерантності, співпраці, поваги, відповідальності, що сприяли реалізації суспільного блага.

Відповідно до Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, уряди держав якої, «підтверджуючи свою глибоку віру в ті основоположні свободи, які становлять підвалини справедливості та миру у всьому світі і які найкращим чином забезпечуються, з одного боку, завдяки спільному розумінню і додержанню прав людини, від яких вони залежать, ухвалили ряд статей, що враховують: зобов'язання поважати права людини; право на життя, заборону катування, заборону рабства і примусової праці, право на свободу та особисту недоторканість, право на справедливий суд, заборону на покарання без закону, право на повагу до приватного і сімейного життя, свободу думки, совісті і релігії, свободу вираження поглядів, свободу зібрань і об'єднань, право на шлюб, право на ефективний засіб юридичного захисту, заборону дискримінації, відступу від зобов'язань під час надзвичайної ситуації, обмеження політичної діяльності іноземців, заборони зловживання правами, межі застосування обмежень прав» [1].

Згідно з поглядами представників UNESCO Institute for Education виокремлено такі проблеми сучасності: «як освіта дорослих та навчання протягом усього життя можуть сприяти демократизації» або «як найкраще вчити / вивчати демократію», або «як навчити громадянству», або «як освіта дорослих може допомогти формуванню критичного громадянства», продовжують виникати і набувати нагальної потреби в реалізації, оскільки ми є свідками різного роду порушення демократії та збереження «дефіциту демократії» [19, с. 8].

Впровадження демократичних цінностей в освітній процес передбачає перехід від ідеологічної, патріотичної спрямованості, підкріпленої емоційною компонентою, в усвідомлений механізм діяльності, враховуючи дотримання загальнолюдських цінностей, громадянську активність та зрілість.

Водночас «засвоєння особистістю базових цінностей є важливим не лише для суспільства, але й для самої особистості, оскільки вони надають сенс життю, полегшують вибір правильних рішень, є стримувальним механізмом від аморальних вчинків, створюють гармонію в житті людини на рівні внутрішнього світу та міжособистісної комунікації. Без цього неможливий моральний розвиток особистості» [10, с. 28].

У сфері громадянської освіти проводилися численні дослідження на теренах освітнього ландшафту України. Реалізація масштабних проектів, таких як швейцарсько-український проект «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», норвезько-українсько-палестинський проект «Розвиток культури демократії в освіті в Норвегії, Україні та Палестині», що

передбачає дослідження, апробацію, запуск пілотних та глобального експериментів, висвітлює актуальність демократичного спілкування, демократичних цінностей в освітньому середовищі як осередку громадянського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Становлення особистості XXI ст. в умовах інформаційних та воєнно-політичних викликів, конкуренції за економічний і технологічний розвиток, поширення ролі ідей, що підкреслюють роль освіти, діяльності міжнародних організацій сприяло поширенню демократизації освітньої системи [22].

Теоретичні проблеми, що розкривають сутність підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії на основі демократичних цінностей, знайшли своє відображення в наукових працях В. Андрущенко, В. Кремень, О. Матвієнко, Л. Хоружої. У наукових розвідках вчених висвітлюється демократія в освіті (Н. Biseth, Т. Gordon, Л. Колесник, О. Комар, І. Шапошнікова О. Пометун), використання філософських вправ у контексті підготовки майбутнього вчителя (G. Helsing, О. Демченко, Ю. Лимар, І. Турчина).

ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики» у 2012 р. підготувала звіт про сучасний стан громадянської освіти в Україні. Аналіз проводився на підставі даних таких міжнародних проектів: концепція громадянської освіти, проект «Освіта для демократії в Україні», проект «Громадянська освіта – Україна», проект «Навчальний тур з громадянської освіти» (2002), програма «Практичне право» та «Дебати» Інформаційно-методичного центру «Дебати», українсько-швейцарський проект «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні», проекти Благодійної організації «Вчителі за демократію та партнерство», «Забезпечення якості освіти для демократичного громадянства», проект ЄС ПРООН «Спільнота споживачів та громадські Об'єднання», проекти ОБСЄ «Зелений пакет», програма рівних можливостей та прав жінок в Україні (ЄС ПРООН), інституції та організації, що працюють у системі громадянської освіти. Використано такі якісні та кількісні методи дослідження: контент-аналіз підручників, метод фокус-груп, метод експертного опитування, глибинного інтерв'ю.

У 2012 р. в результаті роботи над Концепцією громадянської освіти та виховання в систему післядипломної педагогічної освіти та здобуття вищої педагогічної освіти на основі ступеня вищої освіти, здобутого за іншою спеціальністю, впроваджено курси, серед яких «Громадянська освіта», «Цінності демократичного громадянського суспільства», «Впровадження ідей демократичного громадянства».

Аналіз діяльності вищезазначених проектів дозволяє зафіксувати певний розвиток громадянської освіти через:

- створення центрів громадянської освіти;
- створення інформаційних пунктів з громадянської освіти, відкритих при педагогічних університетах;
- розробку Навчальної програми з громадянської освіти в 9–11-х класах;
- публікації низки посібників та методичних матеріалів для вчителів;
- створення програм навчальних курсів для студентів педагогічних університетів;
- запровадження експериментального курсу «Практичне право» для 8-го класу, як факультативного;
- проведення уроків толерантності, тренінгів, що спрямовані на розвиток демократичної культури в школах тощо [3].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена неоднозначністю визначення поняття «демократія, яке б враховувало історичні умови та концепцію» (Davies, 1999).

Одним з нагальних питань є аналіз та обґрунтування базових положень, які необхідно враховувати при розробці варіативної складової навчальних планів початкової школи. «Демократія формує фундамент освіти та суспільства і забезпечує розуміння молоддю і дорослими того, чим є демократія; найважливіше завдання освіти є передати і сформулювати поважне ставлення молоді та дорослих до прав людини і основних демократичних цінностей, на яких базується суспільство» [14, с. 100].

Аналіз проведених наукових досліджень, дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку нашої країни. Більшість громадян України не сприймають причинно-наслідкові зв'язки між демократичною діяльністю і розвитком українського суспільства та

ототожують поняття демократії з охлократією, де панує хаос і бездіяльність, існує потреба у розумінні демократії через призму української свідомості та ментальності.

Але демократичний досвід країн Європи показує, що ця можливість забезпечується, якщо поняття демократії активно формується ще в освітньому процесі школи, починаючи з початкових класів, враховуючи формування демократичних цінностей, загальносвітовий досвід розвитку демократії як:

- спосіб отримання й аналізу інформації та застосування критичного мислення в системі поняття – відповідь;
- дискусія та прийняття в її процесі різноманітних точок зору, власні переконання і можливість їх висловити;
- спосіб життя з урахуванням набутих цінностей та відповідальності виконувати різні соціальні ролі;
- прийняття міжкультурних та міжособистісних відмінностей;
- можливість створення креативного продукту або формулювання колегіального рішення на основі співпраці;
- виховання демократичної особистості, яка є мобільною, відповідальною, відкритою до комунікації, сприйняття матеріалу, його критичного осмислення та розуміння;
- можливість активної громадської діяльності без обмежень за гендерною ознакою та інших дискримінаційних проявів;
- взаємозв'язок між свободою та відповідальністю [4; 17; 19; 20].

**Формулювання цілей статті.** Досягнення поставленої мети дослідження передбачає виконання таких завдань:

- дослідити та теоретично обґрунтувати варіативність терміна «демократія», ефективність та подальше впровадження демократії в освітній процес навчальних закладів;
- розкрити зміст демократії, включаючи складові освіти «про», «для» та «через» демократію;
- проаналізувати реалізацію впровадження демократичних цінностей в освітній процес у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перебудова загальноосвітньої і професійної школи поставила перед педагогами завдання формування свідомих громадян своєї країни. А це, безумовно, ставить підвищені вимоги і до особистісних якостей сучасного вчителя.

Аналізуючи досвід запровадження демократії в країнах Європи, варто зазначити, що, на думку європейських вчених, щоб бути демократичним, не обов'язково надавати свободу повністю, це може бути креативний простір зі своїми правилами і кордонами. Шлях від сприйняття до розуміння демократії проявляється в маленьких діях: ми можемо проявити толерантність при спілкуванні, навести аргументи свого вибору, створити позитивний мікроклімат для обґрунтування вибору іншої людини. Для цього, як зазначають науковці, необхідно вчити особистість бути відкритими, поважати національність, релігію, традиції та думки кожного, хто входить в наше коло спілкування. Моральні норми поведінки, цінності, духовний інтелект особистості є тими китами, на яких тримається підґрунтя толерантності та розуміння. Навчившись співпраці на основі демократичних цінностей, педагог зможе ефективніше вирішувати педагогічні цілі та завдання, що постають перед ним у сучасному освітньому процесі.

«Знаючи потреби суспільства і враховуючи можливості своїх вихованців, досвідчений вихователь має бути готовим до планування та проведення заходів, що мають громадську цінність, але при цьому буде стосунки з дітьми так, щоб не блокувати їх самодіяльність, критичність і творчість, заохочувати самостійність та ініціативу» [16, с. 41].

Демократична освіта транслюється через діяльність педагога, керуючись такими принципами: навчання «про», «для» і «через» демократію.

Навчання «про» демократію передбачає знання нормативно-правової бази, принципи дії конституції держави, усвідомлення захищеності, безпеки, прав людини, що затверджені правовим регулюванням.

Навчання «для» демократії враховує усвідомлення реалізації власних прав, наслідки яких не обмежують реалізацію прав інших членів спільнот. Також це співпраця, що спрямо-

вана на досягнення консенсусу, спільного вирішення проблемних питань, враховуючи точки зору як однодумців, так і опозиції. Цей принцип передбачає екстраполяцію цінностей демократії в особисту та суспільну життєдіяльність.

Досліджуючи проблему формування в майбутнього вчителя інтегративного вміння розв'язувати педагогічну ситуацію / завдання, що виникають в освітньому процесі, О.В. Матвієнко зазначає, що засвоєння теоретичного матеріалу з педагогіки, психології, педагогічної творчості у майбутніх педагогів розпочинається з формування міцного орієнтаційного підґрунтя дії. Дослідниця зазначає, що саме на базі теоретичних знань формується вміння вивчати результати розв'язання педагогічного завдання. При цьому рух відбувається від простіших умінь, якими є ціннісно-орієнтаційні, пізнавальні, що передбачають уміння бачити, виявляти в ситуації, діях вчителів окремі педагогічні закономірності, до більш складних умінь: гностичних (умінь бачити, адекватно оцінювати ситуацію загалом), прогностичних та проєктивних (умінь на основі знань педагогічних закономірностей обирати найраціональніший спосіб виходу із ситуації, найправильніше вирішення завдання) [6].

Прагнення сучасного студента до аналізу, критичної оцінки, проєктування діяльності та участі в процесі обговорення та ухвалення рішень породжує потребу в запровадженні демократичних процедур як в закладах вищої освіти, так і в закладах загальної середньої освіти. У запровадженні демократії в освітню систему слід враховувати особистісні якості громадян, які набуваються в процесі громадянської освіти, її діяльності та власного внеску задля досягнення суспільного блага. Цьому передує безперервний процес розвитку демократичних цінностей, що включені в навчальний матеріал підготовки майбутнього вчителя початкової школи, зміст навчальних програм закладів середньої освіти.

Становлення громадянського суспільства, впровадження демократичних цінностей служать ключовими положеннями в діяльності міжнародних організацій.

Швейцарсько-український проєкт передбачав роботу над трьома компонентами: «Державні службовці», «Керівники шкіл», «Учителі». Проведено моніторинг та оцінювання результатів впровадження професійних програм (модулів) в 23 центрах підвищення кваліфікації державних службовців, проведено численні тренінги та семінари серед вчителів та керівників навчальних закладів, підготовлено методичні рекомендації та посібники, розроблено онлайн-платформи для навчання [18].

Перебуваючи в процесі стрімких соціально-економічних змін, Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки і виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенстві прав людини, рівності і взаємній відповідальності. Але виховання справжнього громадянина можливе лише за умови створення демократичного середовища в навчальному закладі, де учень на власному досвіді навчається брати відповідальність та приймати рішення, розуміє та реагує на процеси, що відбуваються в його оточенні через призму демократичних процесів у суспільстві. Школа, таким чином, розглядається як мікромодель суспільства [2, с. 8].

Прагнення учнів розвивати необхідні компетентності підтримувалося за трьома тематичними напрямками:

- уроки про демократію і права людини;
- школа як місце для життя в демократії та реалізації прав людини;
- навчання громадянської активності [11].

Навчання «через» демократію трактується як застосування демократичних процедур в освітньому середовищі, інтерпретуючи механізм їх реалізації через методи навчання, форми організації навчального процесу, що передбачають співпрацю на основі свободи думки і висловлювань, а також через можливість брати участь в адміністративних процесах та управлінні діяльності школи [4; 5].

У межах проєкту «Розвиток культури демократії в освіті в Норвегії, Україні та Палестині» для освітян України було організовано стажування, проведено тренінги та семінари [12].

У статті Л. Колесник та Т. Матусевич «Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність» [4] опубліковано результати проведеного дослідження (опитано 287 студентів і 111 викладачів) з використанням модифікованого варіанта опитувальника «Глобальне дослідження демократії». Аналіз результатів засвідчив, що найбільша кількість опитаних (37,8%) серед педагогів зазначила, що освітня система, в якій вони зараз працюють, має ви-

сокий рівень демократизації, а серед студентів більшість (82,1%) задоволені рівнем знань про демократію. Щодо рівня демократизації освіти 45,8% відзначають його як середній. Опитування показало, що поняття «демократія» лише 9,4% студентів і 5,4% викладачів інтерпретують як рівність, натомість 61,3% студентів та 60,4% викладачів характеризує демократію як форму державного устрою. Також 10,8% педагогів та 37,6% студентів асоціюють запровадження демократії в освітній процес через окрему дисципліну, лише 26,1% опитаних радять впроваджувати демократичні цінності через діяльність, що має мультидисциплінарний підхід [4].

Проведене опитування показало, що сучасні студенти та вчителі недостатньо готові до формування культури демократії в школі, саме тому нами було розроблено та впроваджено комплекс вправ для студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та вчителів м. Києва щодо впровадження демократії на всіх шкільних предметах.

Дослідження мало пробний характер та включало виконання системи вправ у процесі проведення тренінгів та семінарів «Демократія в комунікації», проведення анкетування онлайн-опитування.

На наш погляд, найбільш ефективними були такі види вправ:

1. Для представлення себе як особистості були використані метафоричні карти, що дуже сприяло ознайомленню з внутрішнім світом кожного з членів групи.

2. Обговорення питань у стилі «так, тому що; ні, тому, що...» породжували дискусію, учасники якої наводили аргументи та факти і уважно слухали думки кожного.

3. Застосування прикладів з власного професійного досвіду дало можливість проаналізувати педагогічну ситуацію та сформулювати певні висновки.

4. Робота в групах, броунівський рух з метою розкрити персону кожного, обмінятися досвідом, вирішити проблемні питання та обговорити філософські питання.

5. Демонстрація з використанням схем, нотатків, презентацій та відео допомогла зафіксувати матеріал у певних асоціаціях. Шляхом голосування були обрані педагогічні приклади, шляхом передавання естафети була надана можливість кожному учаснику групи висловити свою думку.

Серед студентів діалоговий підхід сприймався як спосіб співпраці, серед вчителів філософський діалог розкрився ж з більшою емоційністю (під час обговорення прикладів конфлікту та способів вирішення всі вчителі дотримувалися правил тренінгу та грамотно і розширено надавали способи вирішення, але здебільшого дискусія сприймалася як гра не для них).

На початку нашого дослідження ми намагалися з'ясувати, як розуміють демократію сучасні вчителі та які шляхи реалізації процесу формування культури демократії в освітньому процесі школи. Більшість учасників (34,88%) наголосили, що поняття має багато спільного зі свободою слова та свободою вибору, відсутністю обмежень та нав'язувань. Порівнявши з вищезазначеним дослідженням, де 15,7% студентів та 28,8% викладачів зазначили, що демократія асоціюється зі свободою слова, від 6,08% до 19,18% корелюється з отриманими результатами. Встановлено також усвідомлення демократії як форми організації групи людей (в нашому випадку – класу), розумного поєднання прав та обов'язків людини, законності та рівності прав, взаємозв'язку свободи і відповідальності, що обмежені правилами. Цікавими є визначення, що демократія – це можливість людини самоствердитися, при цьому пам'ятаючи про свої обов'язки та реальні можливості.

Вчителями було зазначено, що в процесі формування культури демократії в школі доцільно враховувати педагогіку партнерства, дитиноцентризм, повагу до інших, уміння чути, враховувати інтереси інших. Дискусію слід вважати можливістю висловитися, брати участь у вирішенні питань, дотримуючись принципів міжособистісної довіри, толерантності, активно вступаючи в комунікацію з наданням дитині самостійності та відповідальності.

Після проведеного опитування з педагогічними працівниками міста Києва (школ № 256, 304, 31, 3, НВК «Оболонь») було проведено тренінг, який складався з таких блоків:

1. Представлення себе за допомогою метафоричних карт.
2. Демократія в комунікації серед суб'єктів спільнот.
3. Перегляд відеофрагментів.
4. Робота з демократичними картками.
5. Формування громадянських цінностей у майбутнього педагога.
6. Конфлікти в початковій школі та шляхи їх вирішення.

Основним змістом тренінгу учасники вбачали дотримання демократичного стилю спілкування в освітньому середовищі. Обговорюючи позитивні та негативні сторони демократизації освітнього процесу в умовах НУШ, застосовували запропоновані демократичні методи та прийоми. Констатовано, що корисним був досвід щодо протидії конфліктним ситуаціям у школі, оскільки важливою складовою було обговорення педагогічного досвіду, вибір шляхом голосування, зазначення різних способів розв'язання конфліктів задля досягнення колегіального рішення. Вчителі проявили розуміння важливості надання кожному учаснику освітнього процесу можливості висловлювати свої думки, довести власну думку, не боячись осуду, та формувати вміння знаходити вихід з будь-якої ситуації.

У процесі заняття учасники зазначали якості демократичного педагога (залежно від групи методом дискусії або методом «Павутина» («Килимок»). У процесі роботи з педагогами було визначено, якими якостями, знаннями, вміннями та навичками має володіти демократичний педагог, а саме:

– дотримуватися демократичних цінностей; поважати дитину, як індивідуальність; бути толерантним;

- вчитися та розвиватися разом з дітьми;
- проявляти емпатію та навчати цього дітей;
- бути справедливим та чесним;
- надавати дитині можливість самореалізації;
- бути наставником та працювати на основі співпраці;
- володіти критичним мисленням та емоційним інтелектом;
- заохочувати дітей до пізнання світу та самомотивації;
- бути сучасним творчим та гнучким;
- надавати учням спільну відповідальність;
- організовувати навчальне середовище на основі емпатії.

Серед проблемних аспектів формування демократичного педагога учасники вказали на матеріальну забезпеченість, наявність бажання вчителя самовдосконалюватися, врахування особистісних ознак та стилю життя педагога. Для рефлексії було використано опитування. Більшість (97,7%) учасників підтвердили можливість застосування демократичних процедур в освітньому процесі.

Учасниками зазначено також можливість застосування демократичного підходу на всіх шкільних предметах. Найбільш доцільне застосування демократичних методів та форм на таких шкільних предметах: «Основи здоров'я», «Я досліджую світ», «Літературне читання», «Математика», «Українська мова», «Читання», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Логіка та фізична культура».

Зазначено, що діти самостійно створюють правила класу, обирають класне самоврядування, впливають на вибір учителем методів навчання, створюють власне портфоліо з особистими досягненнями та відслідковують свій прогрес.

Процес проведення семінарів серед студентів висвітлений на доповіді під час конференції 24 квітня 2019 року в НПУ імені М.П. Драгоманова [9].

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що демократія на теренах освітнього ландшафту – це спосіб життя, частина власної віри, формування власного світогляду та цінностей через призму свободи та відповідальності; це можливість зробити вибір та надати свободу вибору іншому; це шлях розвитку неформальних та шалених ідей студента або учня з наданням підтримки та віри в результат; це стиль поведінки, який формується за допомогою критичного мислення та дотримання толерантності один до одного.

Після проведеного тренінгу вчителям надавалися рекомендації щодо застосувань демократичних методів на уроках. Учасники описали досвід на певних уроках. Наприклад, на уроці читання надавався комплекс філософських запитань для обговорення особистості та дій героїв оповідання чи казки. Застосування методу «За та проти» під час класних годин, проведення дослідів із синтезом інформації та фактів для обґрунтованого рішення, обговорення на уроках «Основи здоров'я». Під час роботи в групах на уроках «Я досліджую світ» учні мають право самостійно обирати учасників команди.

Вправа «Шість капелюхів» застосовувалася на уроці української мови та літературного читання. На уроках образотворчого мистецтва дітям пропонується обрати тему для по-

дальшого малювання. На уроках літературного читання під час складання казки пропонується список тем для вільного вибору учнем. Дискусію щодо сімейного бюджету, програвання ситуацій з різними соціальними ролями під час вирішення задач на уроці математики подано як можливий варіант демократії в комунікації. Пропозиція щодо нововведень на уроках – запропонувати учням створити правила для проведення будь-якого уроку.

Описано та деталізовано реалізацію демократичних цінностей у навчально-виховному процесі, а саме:

- дотриманню особливого простору дитини;
- у навчальному процесі врахування емоційного стану учня, темпераменту та особливостей розвитку;
- обговорення варіантів вирішення та наслідків проблеми;
- надання демократії вчителю при проведенні уроків;
- прийняття важливих рішень щодо освітнього процесу на педагогічних радах голосуванням.

Форми та методи, які застосовувалися на тренінгу та використовувалися вчителями надалі при проведенні уроків були такими: робота в групах, дискусія, круглий стіл, розгляд педагогічних ситуацій, затвердження спільних рішень шляхом голосування, філософський діалог, презентація та подальше обговорення, робота з картками, дискусія «За» і «Проти», міні-проекти, вправа «Шість капелюхів», розгляд проблеми з наведенням шляхів реалізації.

Акцентовано увагу на груповій роботі як осередку для розвитку критичного мислення та креативності. Наголошено на тому, що матеріал був викладений без нав'язування та переконання, а отже, реалізувався саме в демократичному стилі.

Учасниками наведено способи протидії булінгу та конфліктам. Зазначається, що детальний аналіз процесу конфлікту на тренінгу та конкретних конфліктних ситуацій у групі дітей сприяє розробці нових ідей щодо медіації, внесення корективів до нормативно-правової бази школи, проведення ігор та тренінгів для забезпечення психоемоційного комфорту в класах.

Акцентовано увагу на тому, що ці тренінги згуртовують колектив, що є дуже важливою запорукою успішного функціонування навчального закладу на високому рівні. Наголошено на готовності вчителів виходити із зони власного комфорту під час співпраці з іншими учасниками та готовності змінювати світогляд.

Рекомендаційний характер мають такі пропозиції: розширити та вдосконалити структуру тренінгу, відвести більше часу на обговорення досвіду вчителів та ухвалення спільних рішень.

Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про впровадження демократії через комунікацію в деякі дисципліни, та залишається дискусійним питанням щодо врахування демократичних процедур у діяльність вчителя та учнів на всіх предметах початкової школи. Ширше застосування вищевказаних методів планується використовувати з метою розробки комплексів завдань та вправ для всіх предметів з метою розвитку демократичної культури, демократичних цінностей та демократичного спілкування учасників освітнього процесу, формування демократичного світогляду задля сприяння розвитку громадянського суспільства в подальшій життєдіяльності.

### Список використаної літератури

1. Верховна Рада України. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995\\_004?fbclid=IwAR061ohn8rgvj6ALviukoVTdefqQTKlcrUHyZlKfx93IOiKMnm7z02\\_fDsl](https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_004?fbclid=IwAR061ohn8rgvj6ALviukoVTdefqQTKlcrUHyZlKfx93IOiKMnm7z02_fDsl)
2. Голлоб Р. Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; пер. з англ. та адапт. Л.І. Парашенко. – 3-тє вид. – Київ: Основа, 2016. – Т. 1. – 164 с.
3. Іванюк І.В. Аналітичний звіт: «Сучасний стан громадянської освіти в Україні» [Електронний ресурс] / І.В. Іванюк, О.В. Овчарук, А.Б. Терещенко; Київ: ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики», 2013. – 104 с. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic\\_education.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf)
4. Колесник Л. Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність? [Електронний ресурс] / Л. Колесник, Т. Матусевич // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2019. – № 1 (24). – С. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127>. – Режим доступу: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/571>



5. Колесник Л. Всеукраїнське опитування «Демократія в освіті: з питань освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини студентів та викладачів педагогічних ЗВО спеціальність 013 «Початкова освіта» [Електронний ресурс] / Л. Колесник, Т. Матусевич, І. Шапошнікова. – Київ: НАІР, 2020. – 70 с. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28244>
6. Матвієнко О.В. Метод ситуаційного аналізу (case study method) як засіб формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії / О.В. Матвієнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 151, т. 1. – С. 257–261.
7. Matviienko Olena. Entrepreneurship model of professional development of actuaries in Canada [Електронний ресурс] / Olena Matviienko, Sergiy Babiy, Olha Bezkorovaina, Stanislav Petko, Valentina Ternopil'ska, Ruslana Soichuk, Nataliia Stanislavchuk // Journal of Entrepreneurship Education (JEE). USA. – 2019. – Vol. 22, issue 3. – P. 1–6. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25633>
8. Matviienko Olena. Models of corporate education in the United States of America [Електронний ресурс] / Olena Matviienko, Larysa Harashchenko, Oksana Komarovska, Liudmyla Ovsiienko, Lyudmila Pet'ko, Olga Shcholokova, Olga Sokolova // Journal of Entrepreneurship Education (JEE). USA. – 2019. – Vol. 22, issue 3. – P. 1–7. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25713>
9. Матвієнко О.В. Forming human values through wisdom in pedagogical space / О.В. Матвієнко, О.М. Цихмейструк // Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. – 2019. – С. 30–33.
10. Невмержицька О.В. Виховання цінностей особистості в епоху культурних змін / О.В. Невмержицька // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2015. – № 1. – С. 25–30.
11. Проект з ОДГ/ОПЛ «Живемо в демократії» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.living-democracy.com.ua/about-the-project-living-democracy/>
12. Проект «Розвиток культури демократії в освіті в Україні, Норвегії та Палестині» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.usn.no/research/our-research/humanities/developing-democracy/>
13. Рагозін М.П. Вчимось демократії. Уроки громадянської освіти. [Демократія: історія та сучасність] / М.П. Рагозін. – Донецьк: Донбас, 2004. – 180 с.
14. Рибалка В.В. Вернадський: Ноосферний вимір освіти, життя особистості, суспільства та цивілізації. [На шляху до ноосфери демократичної школи та громадянського суспільства] / В.В. Рибалка, А.П. Самодрин, В.Ф. Моргун. – Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2020. – 116 с.
15. Рикс Т. Черчилль и Оруэлл: Битва за свободу [Два Уинстона]. / Т. Рикс; [пер. з англ.]. – Київ: Альпіна Паблішер, 2019. – 423 с.
16. Сапожников С.В. Психологічна підготовка майбутнього учителя до спілкування з учнями: основні завдання / С.В. Сапожников // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 37–44. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-5
17. Biseth Heidi. Multilingualism and education for democracy / Heidi Biseth // International Review of Education 55.1. – 2009. – P. 5–20. DOI:10.1007/s11159-007-9079-3
18. DOCCU – Розвиток громадянських компетентностей в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doccu.in.ua/pro-proekt/>
19. Helskog G.H. Rapport. Democracy and diversity in education: International conference / G.H. Helskog // Buskerud University College Norway. – 2013. – 23 p.
20. Iganga H.L. Master thesis. Democracy and schools in Southern Sudan: a study of the role of primary schools in promoting democracy / H.L. Iganga // Oslo university college, faculty of education and international studies. – 2011.
21. Medel-Anonuevo C. Citizenship, Democracy and Lifelong Learning [Learning for Citizenship in Ireland: The Role of Adult Education] / C. Medel-Anonuevo, G. Mitchell. – Germany: UNESCO Institute for Education, 2003. – 191 p.
22. Paglayan A.S. Democracy and Educational Expansion: Evidence from 200 Years / A.S. Paglayan // LSE-Standford-Universidad de los Andes Conference on Long-Run Development in Latin America, London School of Economics and Political Science, 2018. – 68 p.

## References

1. Verkhovna Rada Ukrainy (1997). [The Verkhovna Rada of Ukraine]. *Konventsiiia pro zakhyst prav liudyni i osnovopolozhnykh svobod* [The Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms]. Available at: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995\\_004?fbclid=IwAR061ohn8rgvj6ALviukoVTdefqQTKlcruHYzIKFx93IOiKMnm7z02\\_fDsl](https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_004?fbclid=IwAR061ohn8rgvj6ALviukoVTdefqQTKlcruHYzIKFx93IOiKMnm7z02_fDsl) (in Ukrainian).
2. Hollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O. & Vaidinher, V. In L.I. Parashchenko (Ed.). (2016). *Navchaiemo demokratii: Bazovi materialy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity z prav liudyny dlia vchyteliv* [Learning Democracies: Basic Materials on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers]. Kyiv, Osnova Publ., vol. 1, 164 p. (In Ukrainian).
3. Ivaniuk, I.V., Ovcharuk, O.V. & Tereshchenko, A.B. (2013). *Analitychnyi zvit "Suchasnyi stan hromadianskoi osvity v Ukraini"* [Analytical Report: Current State of Civic Education in Ukraine]. Kyiv, Ahentsiia rozvytku osvitnoi polityky Publ. Available at: [http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic\\_education.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf) (in Ukrainian).
4. Kolesnyk, L. & Matusevych, T. (2019). *Demokratiia v osviti: idealne buttia chy pedahohichna realnist?* [Democracy in Education: An Ideal Being or a Pedagogical Reality?]. *Filosofiiia osvity. Philosophy of Education*. [Philosophy of Education. Philosophy of Education], no. 1 (24), p. 115-127. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127> (In Ukrainian).
5. Kolesnyk, L., Matusevych, T. & Shaposhnikova, I. (2020). *Vseukrainske opytuvannia "Demokratiia v osviti: z pytan osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity v haluzi prav liudyny studentiv ta vykladachiv pedahohichnykh ZVO spetsialnist 013 "Pochatkova osvita"* [All-Ukrainian poll "Democracy in education: on education for democratic citizenship and education in the field of human rights of students and teachers of pedagogical IHE specialty 013 "Primary education"]. Kyiv, NAIR Publ., 70 p. (In Ukrainian).
6. Matviienko, O.V. (2018). *Metod sytuatsiinoho analizu (case study method) yak zasib formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do pedahohichnoi vzaiemodii* [Case study method as a means of shaping future teachers' readiness for pedagogical interaction]. *Visnik Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universitetu. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences], issue 151, vol. (1), p. 257-261. (In Ukrainian).
7. Matviienko, O., Babiy, S., Bezkorovina, O., Petko, S., Ternopilska, V., Soichuk, R. & Stanislavchuk, N. (2019). Entrepreneurship model of professional development of actuaries in Canada. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE), USA*, vol. 22, issue 3, pp. 1-6. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25633>
8. Matviienko, O., Harashchenko, L., Komarovska, O., Ovsiienko, L., Petko, L., Shcholokova, O. & Sokolova, O. (2019). Models of corporate education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE), USA*, vol. 22, issue 3, pp. 1-7. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25713>
9. Matviienko, O.V. & Tsikhmeistruk, O.M. (2019). Forming human values through wisdom in pedagogical space. *Kontseptualni, metodolohichni ta praktychni problemy sotsialnoi filosofii, filosofii osvity ta osvitnoi polityky* [Conceptual, methodological and practical problems of social philosophy, philosophy of education and educational policy], pp. 30-33. (In Ukrainian).
10. Nevmerzhytska, O.V. (2015). *Vykhovannia tsinnosti osobystosti v yepokhu kulturnykh zmin* [Education of personality values in the era of cultural change]. *Visnik Dnipropetrovskoho universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psikhohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology], no. 1, pp. 25-30. (In Ukrainian).
11. *Proekt z ODH/OPL "Zhyvemo v demokratii"* [EDC / GPL project "Living in a democracy"]. Available at: <https://www.living-democracy.com.ua/about-the-project-living-democracy/> (in Ukrainian).
12. *Proiekt "Rozvytok kultury demokratii v osviti v Ukraini, Norvehii ta Palestyni"* [Project "Developing a Culture of Democracy in Education in Ukraine, Norway and Palestine"]. Available at: <https://www.usn.no/research/our-research/humanities/developing-democracy/> (in Ukrainian).
13. Rahozin, M.P. (2004). *Vchymosia demokratii. Uroky hromadianskoi osvity (Demokratiia: istoriia ta suchasnist)* [We learn democracy. Civic education lessons. (Democracy: History and Modernity)]. Donetsk, Donbas Publ., 180 p. (In Ukrainian).

14. Rybalka, V.V., Samodrin, A.P. & Morhun, V.F. (2020). *Vernadskyi: Noosfernyi vymir osvity, zhyttia osobystosti, suspilstva ta tsivilizatsii (Na shliakhu do noosfery demokratychnoi shkoly ta hromadianskoho suspilstva)* [V.I. Vernadsky: The noospheric dimension of education, the life of the individual, society and civilization (Towards a noosphere of democratic school and civil society)]. Kremenchuk, Shherbatykh, O.V. Publ., 116 p. (In Ukrainian).

15. Riks, T. (2019). *Cherchill i Oruell: Bitva za svobodu (Dva Uinstona)* [Churchill and Orwell: The Battle for Freedom (Two Winston)]. Kyiv, Alpina Publisher Publ., 423 p. (In Russian).

16. Sapozhnykov, S.V. (2019) *Psykholohichna pidhotovka maibutnoho uchytelia do spilkuvannia z uchniamy: osnovni zavdannia* [Psychological preparation of the future teacher for communication with students: main tasks] *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences.], no. 1 (17), pp. 37-44. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-5 (in Ukrainian).

17. Biseth, H. (2009). Multilingualism and education for democracy. *International Review of Education*, 55.1, pp. 5-20. DOI:10.1007/s11159-007-9079-3.

18. *DOCCU - Rozvytok hromadianskikh kompetentnostei v Ukraini* [DOCCU - Development of civic competences in Ukraine]. Available at: <https://doccu.in.ua/pro-proekt/> (in Ukrainian).

19. Helskog, G. (2013). H. Rapport. Democracy and diversity in education: International conference. Buskerud University College Norway, 23 p.

20. Iganga, H.L. (2011). Master thesis. Democracy and schools in Southern Sudan: a study of the role of primary schools in promoting democracy. Oslo university college, faculty of education and international studies.

21. Medel-Anonuevo, C. & Mitchell, G. (2003). Citizenship, Democracy and Lifelong Learning (Learning for Citizenship in Ireland: The Role of Adult Education). Germany, UNESCO Institute for Education, 191 p.

22. Paglayan, A.S. (2018). Democracy and Educational Expansion: Evidence from 200 Years. LSE-Stanford-Universidad de los Andes Conference on Long-Run Development in Latin America, London School of Economics and Political Science, 68 p.

#### **FEATURES OF EDUCATIONAL ORGANIZATION «THROUGH» DEMOCRACY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*Olena V. Matvienko*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Dragomanov National Pedagogical University. E-mail: [imatvienko70@gmail.com](mailto:imatvienko70@gmail.com)

ORCID.ORG. 0000-0002-5746-4864

*Oksana M. Tsykhmeistruk*, Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology, Dragomanov National Pedagogical University. E-mail: [meustruch.oxana@gmail.com](mailto:meustruch.oxana@gmail.com)

ORCID.ORG. 0000-0001-7651-9480

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-8

*Key words: democracy, culture of democracy, democratic values, democratization of education, learning about, for and through democracy, civic education, democracy in communication, civic activity, value orientations, civil society, pedagogy of partnership, philosophical dialogue.*

The article is devoted to studying through democracy in general secondary educational institutions, taking into account the transdisciplinary approach. A version of democracy has been described as a form of social order and the democratization of the education system.

The development of civic education, teacher preparedness for pedagogical engagement with democratic values are analyzed. Ways of introducing democratic values and democratic culture into the educational process, using interactive forms and methods have been presented. Effectiveness of democratic communication in solving pedagogical problems and conflicts was emphasized.

The problems of modern educational policy, which are taking into account the individual trajectory of personality education for the development of civil society, are separated. The necessity to create a democratic school environment using of philosophical dialogues as an important component for the development of civic education have been emphasized.

The authors of the article state that in the process of forming a culture of democracy at school, it is advisable to consider the pedagogy of partnership, child-centrism, respect for others, ability to hear,

take into account the interests of others. Discussion should be considered as an opportunity to speak out, to participate in resolving issues, in accordance with the principles of interpersonal trust, tolerance, actively engaging in communication with giving the child autonomy and responsibility. It has been stated that moral norms of behavior, values, spiritual intelligence of the personality form the basis of tolerance and understanding.

The implementation of democratic values in the educational process is detailed: observing the special space of the child; taking into account the emotional state of the student, temperament and features of development in the educational process; discussing options and consequences of the problem; providing democracy to the teacher during the lessons; making important decisions about the educational process at the pedagogical councils by voting.

One of the urgent issues is the formulation of provisions that should be put in the formation of elementary school curriculum. The results of the analysis make it possible to conclude that democracy is introduced through communication into some disciplines. It remains a debatable question to incorporate democratic procedures into the activities of teachers and students in all primary school subjects. It is planned to use the above methods for working out complexes of tasks and exercises in all subjects in order to develop democratic culture, democratic values and democratic communication of the participants of the educational process, to form a democratic outlook in order to promote the development of civil society in the further life. The effectiveness of group work and discussion as a center for the development of critical thinking and creativity on the way to development of democratization of the educational process is revealed.

*Одержано 20.12.2019.*

УДК 372.4:004.738.5

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-9

**С.І. ПЕТРЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри інформатики*

*Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

## **АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕЧНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ**

Проведено аналіз проблеми безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкових класів. Визначено сутність поняття «безпечна робота в мережі Інтернет». Виявлено та систематизовано основні загрози при роботі учнів початкових класів у мережі Інтернет.

Для проведення дослідження було використано такі методи:

- теоретичний аналіз лінгвістичних джерел та нормативно-правових документів;
- узагальнення й зіставлення різних статистичних досліджень;
- абстрагування й системне моделювання;
- спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистичний аналіз результатів.

Безпечною робота у мережі Інтернет є в тому випадку, якщо користувач володіє необхідними знаннями та навичками, які дозволяють виконувати діяльність у Всесвітній мережі, не завдаючи нікому фізичної та моральної шкоди і не спричиняючи матеріальних збитків.

Нами виділено основні типи загроз, що можуть виникнути в ході роботи в мережі Інтернет і поділено їх на чотири групи:

- особисте здоров'я людини;
- особиста безпека людини;
- безпека оточуючих людей;
- витік персональної інформації.

Формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи є актуальною соціальною і педагогічною проблемою, яку констатують Європейська Рада та інші як урядові, так і громадські організації. Це зумовлено інтенсифікацією використання ресурсів мережі Інтернет у шкільній освіті зокрема і в повсякденному житті загалом, постійно зростаючими темпами використання Інтернету і водночас недостатньо увагою до проблем формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи з боку батьків. Зростання кількості часу, проведеного молодшими школярами онлайн, потребує від учителя початкової школи активного впровадження в освітній процес методик формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет.

*Ключові слова: мережа Інтернет, безпека, безпечна робота, безпечна робота в мережі Інтернет, початкові класи, соціальні мережі, інтернет-загрози.*

Проанализированы проблемы безопасной работы в сети Интернет учеников начальных классов. Определена сущность понятия «безопасная работа в сети Интернет». Выявлены и систематизированы основные угрозы при работе учеников начальных классов в сети Интернет.

Для проведения исследования были использованы следующие методы:

- теоретический анализ лингвистических источников и нормативно-правовых документов;
- обобщение и сопоставление различных статистических исследований;
- абстрагирование и системное моделирование;
- наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, статистический анализ результатов.

Безопасной работа в сети Интернет является в том случае, если пользователь обладает необходимыми знаниями и навыками, которые позволяют выполнять деятельность во Всемирной сети не нанося никому физического и морального вреда и не принося материальный ущерб.

Нами виділені основні типи угроз, які можуть виникнути в ході роботи в мережі Інтернет і розділені їх на чотири групи:

- особисте здоров'я людини;
- особиста безпека людини;
- безпека оточуючих людей;
- витоки персональної інформації.

Формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи є актуальною соціальною і педагогічною проблемою, яку констатують Європейський Союз і інші як державні, так і громадські організації. Це обумовлено інтенсифікацією використання ресурсів мережі Інтернет в школьному освітньому процесі і в повсякденному житті, постійно зростаючими темпами використання Інтернету і в той же час недостатнім увагою до проблем формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи з боку батьків. Збільшення кількості часу, проведеного молодшими школярами онлайн, вимагає від вчителів початкової школи активного впровадження в освітній процес методик формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет.

*Ключові слова: мережа Інтернет, безпека, безпечна робота, безпечна робота в мережі Інтернет, початкові класи, соціальні мережі, інтернет-загрози.*

**Постановка проблеми.** За останні 30 років людство перейшло в епоху інформаційного суспільства, коли продукти інформаційно-комунікаційних технологій з'являються швидше, ніж суспільство опановує вже існуючі. Швидкий розвиток засобів та продуктів інформаційно-комунікаційних технологій ставить нові вимоги до користувачів цих технологій. Між ідеальним користувачем і реальною особою, здатною до широкого безпечного використання сучасних інформаційних технологій у повсякденному житті, утворюється прірва. Швидкість її збільшення зростає за законами геометричної прогресії і не дозволяє зменшити розрив між реальним станом підготовки користувачів та ідеалом. Загальна доступність мережі Інтернет та відсутність достатніх знань про можливість Мережі і недостатньо сформовані навички роботи в ній породжують певну безвідповідальність, яка, у свою чергу, призводить до певних проблем. І в першу чергу проблема безпечної роботи в мережі Інтернет стосується учнів початкових класів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З метою зменшення цього розриву у 2012 р. в навчальний план початкових шкіл нашої держави був уведений курс «Сходи до інформатики», спрямований на реалізацію мети та завдань освітньої галузі «Технології», визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти [1], який враховує рекомендації ЮНЕСКО «Інформатика в початковій освіті» [2] та Концепцію нової української школи [3]. Курс «Сходи до інформатики» як підготовчий передуватиме більш широкому і глибокому вивченню базового курсу інформатики в середній ланці школи, являючи собою скорочений системний виклад основних питань науки інформатики та інформаційних технологій в елементарній формі, і має світоглядний характер. Основною метою цього курсу є формування в учнів ІКТ-компетентності та низки ключових та предметних компетентностей для реалізації творчого потенціалу і успішної соціалізації у сучасному суспільстві.

Сформована ІКТ-компетентність сприятиме більшій мобільності і комунікабельності учнів початкової школи засобами мережі Інтернет. Разом з цим виникає проблема організації безпечної роботи у Всесвітній павутині. До методичного вирішення цієї проблеми звернулися ряд науковців, серед яких А. Кочарян, Н. Гущина [4], І. Литовченко, С. Максименко, С. Болтівець [5], О. Удалова, О. Швед, О. Кузнецова [6] Г. Ржевський [7].

Досить ґрунтовне дослідження з предмета поведінки дітей у мережі Інтернет було проведено в 2008 р. у 27 країнах – членах ЄС, компанією Eurobarometer [8] під патронатом Європейської комісії. Результати цього дослідження свідчать:

- 75% дітей віком від 6 до 17 років активно користуються Інтернетом. У 40% цих дітей батьки не знали про існування Всесвітньої мережі;
- правила безпечної поведінки у Всесвітній павутині батьки обговорювали у 50% випадків;
- у 92% випадків мова йшла про неприпустимість розголошення особистої інформації;
- у 83% – про небажаність спілкування з незнайомими людьми;
- 59% батьків, щоб убезпечити дітей від негативних інформаційних впливів, використовують спеціальні фільтри або моніторингове програмне забезпечення;

- 64% батьків, які цього не роблять, стверджують, що довіряють своїм дітям;
- 14% зізналися, що просто не знають, як ці програми встановлюються.

Інше дослідження, яке було проведене у Великобританії в 2009 р. в рамках проекту EU Kids Online [9] в Лондонському економічному інституті (London School of Economics), висвітлює зовсім інші результати. Згідно з цим дослідженням, у Великій Британії: 77% родин використовують спеціальні програми, які фільтрують зміст веб-сторінок; 87% батьків проводять бесіди з дітьми щодо безпечного користування Інтернетом.

Але одночасно дослідники констатують факт, що британські батьки не дуже занепокоєні переглядом дітьми дорослого контенту в мережі Інтернет.

Проблемою безпеки дітей у мережі Інтернет переймаються уряди більшості країн Європи та громадські організації. Так, у 2008 р. компанія Microsoft Ukraine ініціювала створення Коаліції за безпеку дітей в мережі Інтернет. За цей час було проведено багато заходів та розгорнуто широку науково-освітню діяльність.

Завдяки діяльності членів Коаліції за безпеку дітей в Інтернеті в Україні було проведено у 2009 р. дослідження, подібне до європейських. Дослідження проводилося Інститутом соціології НАН України за підтримки компанії «Київстар», яка є членом Коаліції за безпеку дітей в Інтернеті, у період із серпня по вересень 2009 р. в 11 містах України та полягало в опитуванні 1200 респондентів (дітей та дорослих) щодо якісного та кількісного використання дітьми інтернет-ресурсів.

Отримані показники насторожують:

- переважна більшість вчителів, дітей і їхніх батьків не поінформовані про потенційні ризики для дітей в Інтернеті та про те, як їх уникнути;
- 22% дітей періодично потрапляють на сайти для дорослих;
- 28% дітей, побачивши в Інтернеті рекламу алкоголю або тютюну, хоч раз спробували їх купити;
- 11% дітей намагалися купити наркотики;
- понад 28% опитаних дітей готові переслати через Інтернет свої фотографії незнайомцям;
- 17% без коливань погоджуються повідомити інформацію про себе та свою родину: місце проживання, професію, графік роботи батьків (для чого незнайомим людям може знадобитися така інформація, діти, як правило, не замислюються);
- близько 14% опитаних час від часу відправляють платні SMS за бонуси в онлайн-іграх, і менше відсотка з них звертає увагу на вартість такої опції;
- 87% батьків вважають, що саме вони повинні навчати дітей правилам безпечного користування Інтернетом;
- проте лише у 18% випадків дорослі перевіряють, які сайти відвідувала дитина.

Проведене дослідження дозволило зробити висновки:

- у більшості випадків діти набагато краще від батьків обізнані з можливостями використання і мобільного, і стаціонарного Інтернету;
- існує суттєва різниця між тим, як діти насправді користуються Інтернетом, і тим, що про це відомо їхнім батькам: діти користуються ним частіше, ніж думають батьки, відвідують інтернет-кафе, сайти для дорослих, грають в азартні ігри, витрачаючи реальні гроші; контактують з незнайомцями. Про все це в більшості випадків ані батьки, ані вчителі не знають, що свідчить про високий ступінь небезпеки для дітей;
- нерідко користування Інтернетом вигідне і батькам, і вчителям. Батьки часто сприймають комп'ютер та Інтернет як «кібер-няню», яка утримує дитину вдома, або як механізм, що позитивно впливає на поведінку дитини. А вчителям приносить задоволення, що діти готуються до уроків за допомогою Інтернету.

Пізніше, у жовтні – листопаді 2010 р. в межах програми Microsoft «Партнерство в навчанні» кафедру превентивної освіти і соціальної політики ЮНЕСКО, яка працює при Інституті проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, за підтримки Microsoft Ukraine в 11 регіонах України (Харківській, Тернопільській, Рівненській, Львівській, Київській, Запорізькій, Черкаській, Донецькій, Луганській, Житомирській областях і АР Крим) було проведено Всеукраїнське широкомасштабне дослідження «Рівень обізнаності українців щодо питань безпеки дітей в Інтернеті». Настільки масштабне дослідження

в Україні було проведено вперше. Воно охоплювало близько 17 тисяч респондентів, число яких включало понад 7 тисяч дітей віком від 7 до 17 років, майже 4 тисячі батьків та більш як 5 тисяч учителів.

Дослідження показало, що в 2010 р. кількість дітей віком 7–17 років, які опанували Інтернет, становила 96%, але про те, які ризики є в мережі і як на них реагувати, знає менше половини. Більшість дітей безтурботно розміщують особисту інформацію і частина з них ходить на зустрічі з віртуальними знайомими.

**Мета статті.** Визначити сутність поняття «безпечна робота в мережі Інтернет». Виявити та систематизувати основні загрози при роботі учнів початкових класів у мережі Інтернет.

**Виклад основного матеріалу.** У наш час спостерігається стрімке зростання рівня проникнення всесвітньої мережі Інтернет у повсякденне життя. Якщо в попередніх підростаючих поколіннях треба було формувати безпечну поведінку поза домом (у дворі, лісі, на воді, під час виконання певних видів робіт тощо), то сьогодні має сенс застерігати їх і від негараздів під час використання мережі Інтернет. На цей час в Україні більше 25 млн користувачів Інтернету [10]. Лівову частку цих користувачів становлять школярі, у тому числі учні початкових класів. Отже, питання поведінки молодших школярів у Мережі дуже актуальне. Все більше дітей користуються Інтернетом для ігор, спілкування, пошуку інформації, завантаження мультимедійного контенту. У батьків є час зайнятися домашніми справами, у той час коли дитина зайнята в мережі Інтернет, а учителі заохочують дитину до використання ресурсів мережі для навчальної роботи. Поряд з цими можливостями збільшується і кількість ризиків. Практика показує, що батьки та вчителі не до кінця правильно оцінюють рівень безпеки при роботі дітей у мережі Інтернет.

Системний підхід до вирішення цього питання, перш за все, потребує верифікації поняття «безпечна робота в мережі Інтернет».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «безпека» визначається як стан, коли кому, чому-небудь ніщо не загрожує [11, с. 70].

В українському законодавстві під поняттям безпеки розуміють відсутність ризику, пов'язаного з можливістю спричинення шкоди та/або нанесення збитків [12].

Безпечною вважають таку роботу, виконання якої не має завдати шкоди [11, с. 70].

Отже, безпечною роботу в мережі Інтернет будемо вважати у тому випадку, якщо користувач володіє необхідними знаннями та навичками, які дозволяють виконувати діяльність у Всесвітній мережі, не завдаючи нікому фізичної та моральної шкоди і не спричиняючи матеріальних збитків.

Аналіз інформації про найбільш поширені типів загроз дозволив розділити їх на чотири основні групи:

Перша група – особисте здоров'я людини:

- Формування залежності (ігрової, комп'ютерної, інтернет).
- Ознайомлення з інформацією суїцидального характеру.
- Нав'язлива реклама алкоголю, тютюнових виробів, наркотиків.

Друга група – особиста безпека людини:

- Ознайомлення з порнографічними матеріалами, ненормативною лексикою.
- Ознайомлення з інформацією расистського, ненависницького чи сектантського змісту.

– Спілкування з небезпечними людьми (збоченці, шахраї, квартирні злодії та ін.).

– Залучення до виконання протиправних дій (хакерство, порушення прав та свобод інших, порушення авторських прав).

Третя група – безпека оточуючих людей:

– Матеріали, існування та використання яких може стати причиною посягання на безпеку та здоров'я оточуючих (інформація про створення вибухонебезпечних або отруйних речовин тощо).

- Розповсюдження завідомо недостовірної чи неправдивої інформації.

– Вчинення протиправних дій, що тягнуть за собою відповідальність згідно з чинним законодавством.

- Кібербулінг (свідоме цькування та приниження однолітків).

Четверта група – загрози витоку персональної інформації:



– Розголошення персональної та конфіденційної інформації (прізвища, імена, контакти, секретні дані кредитних карток, номери телефонів, домашні адреси, місце роботи та посади батьків, фото кімнат та будинків тощо).

- Загроза зараження ПК вірусами різної категорії.
- Небезпека завантаження програм зі шкідливими функціями.

Це найбільш поширені типи загроз, з якими може зіштовхнутися дитина під час роботи в мережі Інтернет, викладаючи свою інформацію чи переглядаючи сумнівну інформацію. Від деяких із зазначених загроз дитину можуть захистити батьки за допомогою програмних і технічних засобів, але більшість з них вимагають комплексного підходу та уваги з боку батьків, школи, громадських організацій, держави.

З метою перевірки реального стану з навичок безпечної роботи в мережі Інтернет було проведено анонімне анкетування учнів 2–4-х класів міста Суми та їхніх батьків. До опитування було залучено 287 учнів з чотирьох шкіл та 168 батьків. Анкета містила 2 контрольних запитання, на які можна було відповісти тільки однозначно. У результаті відповіді у 5 анкетах учнів було виявлено нещирі відповіді, і ці анкети не підлягали опрацюванню.

Результати опрацювання анкет продемонстрували:

- усі учні та їхні батьки використовують мобільний зв'язок;
- 96% дітей мають акаунти у соціальних мережах;
- 86% учнів регулярно користуються Інтернетом, 12% – час від часу;
- 68% молодших школярів використовують Всесвітню мережу для виконання домашніх завдань;
- 32% дітей користуються Всесвітньою мережею тільки з дозволу дорослих;
- 2% батьків технічно обмежують доступ до Мережі;
- 33% батьків не знають про будь-які можливості контролю дітей в Інтернеті;
- 4% дітей допомагали батькам створювати акаунти в соціальних мережах.

Насторожує легковажне ставлення дітей молодшої вікової групи до поширення особистої інформації у Всесвітній мережі. Не знають, що в Мережі не можна висвітлювати особисту інформацію, 74% учнів 2–4-х класів, і майже 10% батьків.

Виходять в Інтернет задля спілкування в соціальних мережах 72% учнів, 90% з них залишають там свій номер телефону, 21% – домашню адресу, 100% – особисті фото. Фото квартири, будинку – поширювали 32%. Інформацію про своїх батьків (місце роботи, графік роботи, посаду, фото та ін.) викладали 5% молодших школярів.

Дуже тривожним є факт, що майже в половини учнів «друзями» у соціальних мережах є люди, з якими вони не знайомі особисто, і 14% молодших школярів уже ходили на зустрічі з віртуальними знайомими. Показовим є той факт, що в батьків ці показники є вищими (55% – мають віртуальних знайомих і близько 30% – ходили на зустрічі). Обнадійливим є факт того, що жоден респондент не викладав у соціальних мережах повних паспортних даних та інформації про банківські картки.

Досить несподіваним моментом при аналізі анкет став факт купівлі через Мережу кожним п'ятим учнем початкових класів. З дозволу батьків виконано 56% інтернет-купівель

Серед ризиків в Інтернеті діти одразу називають: комп'ютерні віруси – 71%, нав'язливу рекламу – 56, шахрайство – 11, інтернет-залежність – 3%. Батьки серед ризиків для дітей виділили інші загрози: інтернет-залежність – 49%; ігроманію – 42 (батьки в основному не розрізняють локальних і мережевих комп'ютерних ігор); «дорослий» контент (маються на увазі сайти з порнографічним змістом та сценами насилля) – 39; нав'язливу рекламу – 33; віртуальні знайомства – 31; шахрайство – 22; інтернет-булінг – 5%.

Дослідження показало: що дорослішою стає дитина, то вона починає менше турбуватися за свою безпеку. Так, на зустріч з людиною, з якою школярі знайомі лише віртуально, вже ходили майже 2% опитаних учнів другого класу, 13 – учнів третього класу та 16% четвертого класу. Гендерної відмінності у відповідях молодших школярів на запитання анкети не виявлено.

Наше дослідження не є репрезентативним, але воно за основними показниками відображає загальноукраїнські і загальноєвропейські тенденції. Аналіз проведених досліджень показує, що проблема безпечної поведінки в мережі Інтернет не тільки педагогічна, а перш за все соціальна. Ця проблема характерна для всіх розвинутих країн. Вирішувати її потріб-

но комплексно, але розпочинати формування навичок безпечної поведінки у Всесвітній мережі потрібно з молодшого шкільного віку, а, можливо, навіть з дошкільного. Дослідження демонструють нагальну необхідність всебічного системного підходу до навчання учнів початкових класів основам безпеки в Інтернеті.

Комплексна проблема передбачає і комплексне вирішення на законодавчому, шкільному, сімейному і особистому рівнях, тому що інформаційна безпека стосується захисту життєво важливих інтересів людини, громадянського суспільства і держави в цілому. Неправдива, неповна, невчасна інформація може завдати шкоди. Особливо вразливі у цьому контексті діти. Вони можуть не знати, яку інформацію можна викладати в Мережу, а яку не варто. У більшості випадків молодші школярі не можуть адекватно зреагувати на матеріали, що поширюються в Мережі з різних причин. Робота в цьому напрямі для вчителів та батьків дуже важлива. Безконтрольний та безмежний доступ до Інтернету може мати вкрай негативні наслідки як для дитини, так і для її сім'ї.

**Висновки.** Аналіз лінгвістичних джерел та нормативно-правових документів дав змогу констатувати, що безпечною роботою в мережі Інтернет будемо вважати в тому випадку, якщо користувач володіє необхідними знаннями та навичками, які дозволяють виконувати діяльність у Всесвітній мережі, не завдаючи нікому фізичної та моральної шкоди і не спричиняючи матеріальних збитків.

Аналіз низки соціологічних досліджень, проведених у країнах Європи та в Україні, з метою виявлення загроз, які може нести необмежене та неконтрольоване використання ресурсів мережі Інтернет підлітками, а особливо учнями початкових класів, дозволив виділити основні типи загроз і поділити їх на чотири основні групи:

- особисте здоров'я людини
- особиста безпека людини;
- безпека оточуючих людей;
- витік персональної інформації.

Сучасні інформаційні та інтернет-технології дозволяють суттєво змінити характер організації освітнього процесу, надати учню доступ до світових інформаційних ресурсів, підвищити мотивацію до отримання освіти. Загалом робота у мережі Інтернет активізує розвиток інтелектуальних, та моральних якостей учнів молодших класів. Сприяє вихованню вміння аналізувати сутність навчальних операцій, визначати цілі освітньої діяльності, формує лаконічність і точність висловлювання думок. Тому використання інтернет-технологій в освіті має дуже мало заперечень і залишається одним з найбільш перспективних напрямів розвитку освітнього процесу.

Одночасно з цим розвиток телекомунікаційних технологій зробив актуальною проблему безпеки дітей в Інтернеті. Звичайно, система технічної фільтрації небезпечного контенту може частково розв'язати цю проблему. Але практика показує, що такі системи працюють найбільш ефективно там, де загрозу розуміють і вчителі, і батьки, і самі діти. Тому є необхідність розвивати ініціативи, спрямовані на безпосереднє залучення дітей до вивчення правил безпечної роботи в мережі Інтернет. Такі заняття можна проводити і під час знайомства з деякими темами на уроках і під час підготовки та проведення позакласних заходів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблематики навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є дослідження специфіки формування навичок безпечної роботи в мережі Інтернет учнів початкової школи при вивченні будь-яких навчальних предметів та робіт тематичних гуртків для учнів початкової школи.

### Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#n8>
2. Информатика в начальном образовании: Рекомендации ЮНЕСКО // Информатика в младших классах: Прилож. к журналу «Информатика и образование». – 1999. – № 2. – 96 с.
3. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>

4. Кочарян А. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навчально-методичний посібник / А. Кочарян, Н. Гущина. – К., 2011. – 100 с.
5. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посібник для батьків / І. Литовченко, С. Максименко, С. Болтівець [та ін.]. – К.: Аванпост-Прим, 2010. – 48 с.
6. Безпечне користування сучасними інформаційно-комунікативними технологіями / О. Удалова, О. Швед, О. Кузнецова [та ін.]. – К.: Україна, 2010. – 72 с.
7. Ржевський Г.М. Вплив Інтернет-середовища на навчальну діяльність студентської молоді в сучасних умовах / Г.М. Ржевський // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – № 1 (15). – С. 48–55. DOI 10.32342/2522-41-5-2018-0-15-48-55
8. Sputnikmedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://http/sputnikmedia.net/news/854/>
9. Eurobarometer [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/pl/be-heard/eurobarometer>
10. Системи передачі. Нацком. енергетики, ком. послуг. Кодекс, від 14.03.2018 № 309 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0309874-18>
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – Ірпін: Перун, 2005. 1728 с.
12. Eukidsonline [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eukidsonline.net>

#### References

1. *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. No. 87.* (2018). [State standard of primary education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018. No. 87]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#n8> (accessed 10 October 2019) (in Ukrainian).
2. *Informatika v nachalnom obrazovanii: Rekomendatsii UNESKO* (1999). [Computer Science in Primary Education: UNESCO Recommendations]. *Informatika v mladshih klassah* [Informatics in elementary education], no. 2. 96 p. (In Russian).
3. *Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the new Ukrainian school]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed 10 October 2019) (in Ukrainian).
4. Kocharian, A. & Hushchyna, N. (2011). *Vykhovannia kultury korystuvacha Internetu. Bezpeka u vsesvitnii merezhi* [Fostering an Internet User Culture. Security on the World Wide Web]. Kyiv, 100 p. (In Ukrainian).
5. Lytovchenko, I., Maksymenko, S., Boltivets, S. et al. (2010). *Dity v Interneti: yak navchyty bezpetsi u virtualnomu sviti* [Kids online: how to teach security in the virtual world]. Kyiv, Avianpost-Prym Publ., 48 p. (In Ukrainian).
6. Udalova, O., Shved, O. Kuznietsova, O. et al. (2010). *Bezpechne korystuvannia suchasnymy informatsiino-komunikatyvnymy tekhnolohiiamy* [Safe use of modern information and communication technologies]. Kyiv, 72 p. (In Ukrainian).
7. Rzhhevskiy, H.M. (2018). *Vplyv Internet-seredovishcha na navchalnu diialnist studentskoi molodi v suchasnykh umovakh* [Influence of Internet environment on educational activity of student youth in modern conditions]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (15), pp. 48-55. DOI: 10.32342/2522-41-5-2018-0-15-48-55 (in Ukrainian).
8. Sputnikmedia. Available at: <http://http/sputnikmedia.net/news/854/> (accessed 9 October 2019).
9. Eurobarometer. Available at: <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/pl/be-heard/eurobarometer> (accessed 9 October 2019). (In Ukrainian).
10. Systemy peredachi. Natsionalnyi komitet enerhetyky, komunalnykh posluh (2018). [Transmission systems. National Committee of Energy, Utilities], no. 309. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/aws/show/v0309874-18> (accessed 10 October 2019) (in Ukrainian).
11. Busel V.T. (ed.). (2005). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Irpin, Perun Publ., 1728 p. (In Ukrainian).
12. Eukidsonline. Available at: <http://www.eukidsonline.net> (accessed 10 October 2019).

## THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SAFE WORK ON THE INTERNET FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN

*Sergii I. Petrenko*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Profesor of the Chair of Informatics at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy.

E-mail: [s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua](mailto:s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua)

ORCID ID 0000-0002-3089-6499

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-9

*Key words:* Internet, security, safe work, safe work on the Internet, primary classes, social networks, Internet threats.

The article is devoted to the analysis of the problems of safe work on the Internet for primary schoolchildren. To define the concept of the "safe work on the Internet". To identify and systematize major threats in the work of primary schoolchildren online.

The following methods for the experimental study were used:

- theoretical analysis of linguistic sources and regulatory documents to define the concept of the "safe work on the Internet";
- generalization and comparison of various statistical surveys to identify the major threats in the work of primary schoolchildren on the Internet;
- abstraction and system modeling to determine the effective ways of overcoming problems that arise in learning to program;
- observation, questioning, testing, statistical analysis of the results to check the real state of the problem of safe work on the Internet of primary schoolchildren and their parents.

The work on the Internet is safe when the user has the necessary knowledge and skills that allow him/her to perform activities on the World Wide Web causing no physical or moral harm and without causing material damage.

The major types of threats that can occur during Internet browsing have been identified. The threats have been classified into four groups:

- personal health
- personal safety;
- safety of others;
- leakage of personal information.

The essence of the concept the "safe work on the Internet" has been defined. The major types of Internet threats have been classified into four groups

Developing safe internet skills for primary schoolchildren is an urgent social and pedagogical problem, as noted by the European Council and other governmental and non-governmental organizations. This is due to the intensification of the use of Internet resources in school education in particular and in everyday life in general, the ever-increasing pace of Internet use, and at the same time parents' insufficient attention to the problems of developing safe internet skills for primary schoolchildren. Increasing the amount of time spent online by junior schoolchildren requires primary school teachers to actively engage in the process of developing safe online skills for primary schoolchildren.

*Одержано 22.11.2019.*

УДК 378.1:61

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-10

**В.В. ПІЧУРІН,**  
*кандидат медичних наук,  
доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ**

У статті викладено результати дослідження функціонального стану студентів 17–20 років спеціальної медичної групи. Проведено аналіз наукової літератури, який свідчить про значне зростання хронічних захворювань серед студентської молоді. Зазначено важливість і необхідність роботи педагогів-науковців, викладачів-методистів та фахівців у галузі фізичного виховання, які ведуть інтенсивні пошуки шляхів удосконалення системи фізичного виховання молодого покоління. Акцентовано увагу на важливості перебування системи фізичного виховання і медицини в процесі постійного вдосконалення, щоб підтримувати здоров'я студентів на належному рівні. Підкреслено роль функціонального стану живої системи, який визначає рівень життєдіяльності організму, системну відповідь на фізичне навантаження та інші фактори, дає змогу оцінити рівень адаптації до навколишнього середовища. Розглянуто важливу роль частоти серцевих скорочень як основного інформативного показника функціонального стану на заняттях з фізичної культури. У дослідженні використано такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, функціональні тести, математична статистика. Функціональний стан (ФС) досліджено за допомогою таких показників: проба Штанге, проба Генчі, ЧСС (частота серцевих скорочень), СТ (систолический тиск), ДТ (діастолічний тиск), індекс Руф'є (ІР), ортостатична проба, індекс Робінсона (ІРоб.), індекс Кетле, індекс Кердо, КЕК (коефіцієнт економізації кровообігу). Проведено адаптацію оцінок деяких функціональних проб та індексів. Виявлено задовільний стан студентів з тенденцією до незадовільного, що може свідчити про низький функціональний резерв серця, відсутність тренуваності. Обґрунтовано серцево-судинну систему як головну, яка забезпечує адаптацію та лімітує розумову і фізичну працездатність. Доведено важливість дослідження індексу Руф'є, індексу Кердо, індексу Робінсона та КЕК для оцінки та контролю функціонального стану, адаптаційних можливостей організму.

*Ключові слова: функціональний стан, здоров'я, студенти, функціональні проби, адаптація організму.*

В статье изложены результаты исследования функционального состояния студентов 17–20 лет специальной медицинской группы. Проведен анализ научной литературы, который свидетельствует о значительном росте хронических заболеваний среди студенческой молодежи. Отмечена важность и необходимость работы педагогов-ученых, преподавателей-методистов и специалистов в области физического воспитания, ведущих интенсивные поиски путей совершенствования системы физического воспитания молодого поколения. Акцентируется внимание на важности пребывания системы физического воспитания и медицины в процессе постоянного совершенствования, чтобы поддерживать здоровье студентов на должном уровне. Подчеркнута роль функционального состояния живой системы, которая определяет уровень жизнедеятельности организма, системный ответ на физическую нагрузку и другие факторы, позволяет оценить уровень адаптации к окружающей среде. Рассмотрена важная роль частоты сердечных сокращений в качестве основного информативного показателя функционального состояния на занятиях по физической культуре. В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, функциональные тесты, математическая статистика. Функциональное состояние (ФС) исследовано с помощью следующих показате-

телей: проба Штанге, проба Генчи, ЧСС (частота сердечных сокращений), СД (систолическое давление), ДД (диастолическое давление), индекс Руфье (ИР), ортостатическая проба, индекс Робинсона (ИРоб.), индекс Кетле, индекс Кердо, КЭК (коэффициент экономизации кровообращения). Проведена адаптация оценок некоторых функциональных проб и индексов. Выявлено удовлетворительное состояние студентов с тенденцией к неудовлетворительному, что может свидетельствовать о низком функциональном резерве сердца, отсутствии тренированности. Обоснована сердечно-сосудистая система как главная, которая обеспечивает адаптацию и лимитирует умственную и физическую работоспособность. Доказана важность исследования индекса Руфье, индекса Кердо, индекса Робинсона и КЭК для оценки и контроля функционального состояния, адаптационных возможностей организма.

*Ключевые слова: функциональное состояние, здоровье, студенты, функциональные пробы, адаптация организма.*

**Постановка проблеми.** В Україні все більше викликає занепокоєння стан фізичного здоров'я юнаків і дівчат віком 17–20 років. Особливо потрібно акцентувати увагу на студентській молоді, яку можна назвати економічно-трудовим потенціалом держави, тобто її майбутнім [14, с. 42]. Результати наукових досліджень свідчать про значне зростання хронічних захворювань серед студентської молоді [7]. Погіршення здоров'я студентів за період навчання у вищих навчальних закладах пов'язане з несприятливим впливом соціально-гігієнічних факторів середовища навчання і спадково-генетичною схильністю [10, с. 72]. Майже 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення у стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку [16, с. 20–29]. У зв'язку з цим педагоги-науковці, викладачі-методисти та фахівці в галузі фізичного виховання ведуть інтенсивні пошуки шляхів удосконалення системи фізичного виховання молодого покоління, яка, як і медицина, має перебувати в процесі постійного вдосконалення, адже саме від цього залежить рівень здоров'я нації. Щоб підтримувати здоров'я на належному рівні, необхідно ефективно контролювати функціональний стан (ФС) організму як в стані спокою, так і під час фізичних навантажень.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Попередніми науковими дослідженнями встановлено невідповідність паспортного і біологічного віку студентів [1], що є ознакою прискореного старіння організму. Протягом терміну навчання в закладах вищої освіти чисельність спеціальної медичної групи перебуває в межах від 5,4 до 35,5% [2–5; 12]. За останні роки спостерігається збільшення контингенту студентів у закладах вищої освіти, які зараховуються до спеціальної медичної групи. Найбільше прогресують захворювання опорно-рухового апарату – 50,4%, органів зору – 35, захворювання серцево-судинної системи – 28,3, шлунково-кишкового тракту – 14,1, дихальної системи – 8, ендокринної системи – 7,5% [17, с. 477]. Така тенденція відбувається на фоні низького рівня фізичної підготовленості студентів, послаблення функцій нервової системи впродовж навчання та в період сесії, що негативно впливає на формування здоров'я майбутніх фахівців [8; 9].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Основними завданнями системи фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти є збереження та зміцнення їхнього здоров'я, формування в них ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з базових чинників здорового способу життя, свідомого ставлення до власного здоров'я та фізичної підготовленості. Здоровий спосіб життя є найважливішим фактором формування і зміцнення здоров'я студентської молоді, який більш ніж на 50% його визначає. Найактивніші компоненти здорового способу життя: відмова від шкідливих звичок, раціональне харчування, раціональна праця студентів, раціональна рухова активність, особиста гігієна, загартування.

Зважаючи на погіршення фізичного стану сучасної молоді, вчені продовжують працювати над пошуком інтегральних показників функціонального стану організму [6, с. 24–37]. Але ще повністю не визначено показники, за допомогою яких можна було б якісно оцінювати і ефективно контролювати стан організму протягом навчання.

**Мета статті** полягає в оцінці функціонального стану студентів спеціальної медичної групи та пошук інформативних методів його контролю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для досягнення мети були використано такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, функціональні проби, математична статистика. Функціональний стан студентів оцінювали за такими показниками: проба Штанге, проба Генчі, ЧСС (частота серцевих скорочень), СТ (систоличний тиск), ДТ (діастолічний тиск), індекс Руф'є (ІР), ортостатична проба, індекс Робінсона (ІРоб.), індекс Кетле, індекс Кердо, КЕК (коефіцієнт економізації кровообігу).

Контингент студентів, який досліджувався: I–III курси ДНУ ім. О. Гончара спеціальної медичної групи (СМГ), віком 17–20 років. З них 32 дівчини, 19 юнаків. Структура захворюваності: 1-ше місце – серцево-судинна система, 2-ге – опорно-руховий апарат, 3-тє – органи зору, 4-тє – інші захворювання. Дисципліну «Фізична культура» студенти вивчали за окремою програмою, яка не передбачала складання нормативів. Заняття з фізичної культури у спеціальних медичних групах є складовою частиною загальної системи оздоровлення. Вони є ефективним засобом для досягнення змін, спрямованих на оптимізацію функціонування як усього організму, так і його окремих систем. Основне завдання цих занять – відновити працездатність студента, зміцнити здоров'я та підтримати його на належному рівні в подальшій життєдіяльності. Головною особливістю занять у спеціальному навчальному відділенні є не спортивна спрямованість, а цілеспрямоване використання різноманітних засобів фізичної культури з метою покращання фізичного та психічного здоров'я.

Студенти займалися лікувальною фізичною культурою, оволодівали теоретичними знаннями здорового способу життя, вчилися контролювати свій стан здоров'я і вели щоденник самоконтролю, складали комплекс вправ з лікувальної гімнастики, виходячи зі свого захворювання.

Обстеження студенти проходили протягом 10 днів. Функціональні проби виконували з 10-ї по 12-ту годину. Зазначимо, що для зручності інтерпретації дослідження були адаптовані оцінки деяких функціональних проб та індексів, що може дещо відрізнити їх від загальноприйнятих оцінок.

ЧСС визначали сидячи за кількістю ударів на променевої артерії. При проведенні проби Руф'є ЧСС реєстрували сидячи протягом 1 хвилини в стані спокою та після навантаження. Індекс Руф'є розраховували за формулою:

$$IP = (P_1 + P_2 + P_3) - 200 / 10$$
, де  $P_1$  – ЧСС у стані спокою;  $P_2$  – ЧСС після 30 присідань за 45 с 1-ї хвилини відновлення;  $P_3$  – ЧСС 2-ї хвилини відновлення.

Оцінка індекса Руф'є (ІР): 0–5 – добре; 6–10 – задовільно; 11–15 та більше – незадовільно. ІР визначає стан тренуваності серця, регуляцію роботи серця, вплив фізичних вправ на функціональний стан особи.

Оцінка функціональних проб Штанге та Генчі: для юнаків норма проби Штанге – 40–60 і проби Генчі – 25–40; для дівчат норма 30–40 і 15–30 відповідно.

Оцінка функціональної ортостатичної проби: 0–9 – добре; 10–19 – задовільно; 20–25 та більше – незадовільно. Пульс підраховували протягом 1 хвилини до та після переходу у вертикальне положення.

Оцінка індекса Робінсона:  $ЧСС * СТ / 100$ . До 80 – добрий; 80–95 – середній (задовільний); >95 – низький (незадовільний). Він характеризує резервні можливості серцево-судинної системи.

Оцінка індекса Кетле: норма для юнаків – 350–400; для дівчат – 325–375.

Індекс Кердо розраховували за формулою:  $ДТ / пульс$ . 1 – вегетативна рівновага, норма; >1 – підвищений тон парасимпатичної нервової системи; <1 – підвищений тонус симпатичної нервової системи.

Оцінка КЕК:  $(СТ - ДТ) * Пульс$ . У нормі – 2600. Збільшення цього показника – незадовільно, що вказує на ускладнення в роботі серцево-судинної системи.

Важливими показниками адаптації серцево-судинної системи до фізичного навантаження є індекс Руф'є, індекс Кердо та індекс Робінсона (Земцова І.І., 2010; Иванов С.А. и др., 2017).

Результати дослідження наведено в табл. 1.

Таблиця 1

## Результати дослідження функціонального стану студентів

Контрольні показники	Група дівчат (n = 32)		Група юнаків (n = 19)	
	X	S	X	S
Проба Штанге, с	30,03	7,33	40,47	10,75
Проба Генчі, с	23,12	6,19	23,15	4,91
ЧССсп., уд./хв.	75	7,2	77	8,7
СТ, мм рт. ст.	111,4	6,3	120	7,3
ДТ, мм рт. ст.	69,3	5,7	75,3	5,4
Індекс Руф'є, у.о.	7,8	2,1	9,2	2,8
Ортостатична проба (різниця в пульсі)	10,68	5,75	12,8	5,8
Індекс Робінсона, %	83,5	15,2	92,4	9,15
Індекс Кетле, г/см	356,8	47,4	384,8	41,4
Індекс Кердо, у.о.	0,92	0,14	0,97	0,17
КЕК, у.о.	3158	546,7	3442	445,5

Функціональний стан організму (ФС) – стан живої системи, який визначає рівень життєдіяльності організму, системну відповідь на фізичне навантаження та інші фактори, дає змогу оцінити рівень адаптації організму до навколишнього середовища. Це інтегральний комплекс фізіологічних функцій і якостей людини, які забезпечують ефективне виконання професійної роботи при певному рівні фізіологічних затрат організму. Основним інформативним показником функціонального стану на заняттях з фізичної культури залишається середня кількість серцевих скорочень за 1 хвилину. У стані спокою вона дорівнює 60–80 скорочень (нормокардія).

Науковці [6;11] вказують на багатофакторність природи пульсу, який жорстко залежить як від центральної гемодинаміки, так і від подвійного контролю з боку симпатичної та парасимпатичної нервової системи. Є три типи стану вегетативної нервової системи: симпатотонія, парасимпатотонія (ваготонія), нормотонія. Інтенсивна м'язова діяльність супроводжується збільшенням частоти серцевих скорочень і зміною судинного тону, тобто процес йде за перевагою симпатичної нервової системи [14; 18]. На сьогодні для вчених і досі залишається завдання пошуку інтегральних показників функціонального стану, за якими можна було б відслідковувати його порушення за єдиною шкалою активації [6, с. 24–37].

Даючи характеристику результатам дослідження в цілому, можна стверджувати, що більшість показників перебувають на межі задовільно – незадовільно. Особливо відокремлюється в негативний бік КЕК (у дівчат –  $3158 \pm 546,7$ ; у юнаків –  $3442 \pm 445,5$ ), що вказує на велику напругу в роботі серцево-судинної системи (ССС), її ускладнення. Організму потрібно більше крові для забезпечення своєї життєдіяльності. ССС є головною системою, яка забезпечує адаптацію та лімітує розумову та фізичну працездатність. Результати свідчать про низькі резерви серцево-судинної системи, що притаманно недостатньо тренуваним особам.

Вплив діючого фактора значної сили та тривалості (наприклад нервові напруження, хронічне недосипання, фізичне навантаження тощо) супроводжується вираженим напруженням регуляторних систем, котре забезпечує мобілізацію функціональних резервів ССС, активацію захисних пристосувань. Це приводить до необхідного адаптивного ефекту. Перенапруження регуляторних систем викликає зрив адаптації, за якого відбуваються неадекватні зміни функціонування серця і судин, порушення гомеостазу з появою різних симптомів захворювань. Організм з високим функціональним резервом серцево-судинної системи забезпечує високу адаптацію до навколишнього середовища. Цей резерв є біологічним індикатором адаптаційних резервів усього організму.

Критерієм оцінки фізичних якостей і загального розвитку студентської молоді є розроблена програма фізичного виховання з тестами і контрольними нормативами. Але неви-



сокий потенціал індивідуального здоров'я, наявність шкідливих звичок і патологічних хворобливих станів свідчать про необхідність застосування диференційованого підходу до кожної групи студентів з урахуванням їхнього фізичного розвитку, психофізіологічного стану та рівня здоров'я. Адаптація цих студентів до інтелектуальних, фізичних і нервових навантажень стає актуальною проблемою, яку мають вирішувати заклади вищої освіти протягом усіх років навчання.

При використанні засобів фізичної культури необхідно дотримуватися дидактичних принципів: індивідуальність, доступність, свідомість, активність, наочність, систематичність, поступовість підвищення вимог. А.В. Магльований [13, с. 140–143] вказує, що програмна стратегія фізичного виховання студентів має базуватися на новій парадигмі здоров'я, збагаченій фундаментальними знаннями у галузі біології та фізіології здоров'я, фізіології спорту, на встановленні причинно-наслідкових залежностей між звичайною руховою активністю, розумовою працездатністю і здоров'ям з урахуванням психологічних особливостей особистості студента. З цим не можна не погодитися.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Функціональний стан здоров'я студентів спеціальної медичної групи задовільний з тенденцією до незадовільності, що може свідчити про низький функціональний резерв серця, відсутність тренуваності. Такі показники, як індекс Руф'є, індекс Кердо, індекс Робінсона та КЕК можуть використовуватися для оцінки та контролю функціонального стану, адаптаційних можливостей організму. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики скринінг-контролю функціонального стану студентів, що може забезпечити диференційний підхід до студентів з урахуванням їхнього рівня здоров'я.

#### Список використаної літератури

1. Апанасенко Г.Л. Книга о здоровье / Г.Л. Апанасенко. – К.: Медкнига, 2007. – 132 с.
2. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем підготовленості: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / І.Р. Боднар. – Луцьк: ВДУ ім. Л. Українки, 2000. – 19 с.
3. Грибан Г.П. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів / Г.П. Грибан, Т.Б. Кутек // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2004. – № 7. – С. 130–132.
4. Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів: монографія / Г.П. Грибан. – Житомир: Рута, 2009. – 594 с.
5. Грибан Г.П. Удосконалення організації і проведення навчальних занять зі студентами спеціальної медичної групи / Г.П. Грибан, П.П. Ткаченко, Д.О. Дзензелюк та ін. // Проблеми сучасної валеології, фізичної культури та реабілітації: зб. наук. праць за матер. V Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон, 2011. – С. 97–101.
6. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний: учеб. пособие / Н.Н. Данилова. – М.: МГУ, 1992. – 192 с.
7. Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи: навч. посіб. / О.Д. Дубогай, В.І. Завадський, О.Ю. Короп. – Луцьк: Надстир'я, 1995. – 220 с.
8. Дубогай О.Д. Фактори, які визначають ефективність фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи / О.Д. Дубогай // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України: мат. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. – С. 370–374.
9. Ермакова Н.В. Здоровье студентов – комплексная социально-медицинская проблема / Н.В. Ермакова // Здоровье студентов: сб. тез. междунар. науч.-практ. конф. – М., 1999. – С. 13–14.
10. Ждан В.Н. Самооцінка студентською молоддю стану свого здоров'я та характеристика їх звернень за медичною допомогою / В.Н. Ждан, Г.А. Слабкий, О.В. Жданова // Світ медицини та біології. – 2019. – № 4 (70). – С. 71–76.
11. Копа В.М. Спроба аналізу функціонального стану сучасних студентів технічного вишу / В.М. Копа // Педагогіка психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 7. – С. 69–72.
12. Котов Є.О. Підготовка студентів вищих закладів освіти до самостійних занять фізичними вправами: дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Є.О. Котов. – Луцьк, 2003. – 178 с.

13. Магльований А.В. Виховання програмної стратегії ставлення молоді до власного здоров'я / А.В. Магльований // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук.праць. Вип. 2. – Рівне: Принт Хауз, 2001. – С. 140–143.

14. Ноздрачев А.Д. Общий курс физиологии человека и животных: в 2 кн. Кн. 2. Физиология висцеральных систем: учеб. для биол. и медич. спец. вузов / А.Д. Ноздрачев, Ю.И. Баженов, И.А. Баранникова и др. – М.: Высш. шк., 1991. – 528 с.

15. Пічурін В.В. Особливості сприйняття студентською молоддю здорового способу життя / В.В. Пічурін, Я.Ю. Жарко // Вісник університету Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – № 1 (15). – С. 42–47.

16. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання: навч. посіб. / С.І. Присяжнюк. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 504 с.

17. Присяжнюк С.І. Здоров'я студентської молоді та шляхи його формування в системі освіти / С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов // Науковий Часопис Націон. пед. ун-ту. ім. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. пр. / за ред. О.В. Тимошенко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. – Вип. 3К (110) 19. – С. 475–480.

18. Ратанова Т.А. Субъективное шкалирование и объективные физиологические реакции человека / Т.А. Ратанова; Науч.-исслед. ин-т общей и психологической педагогики академии наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 216 с.

### References

1. Apanasenko, H.L. (2007). *Kniha o zdorove* [Health book]. Kyiv, Medknyha Publ., 132 p. (In Russian).

2. Bodnar, I.R. (2000). *Fyzyczne vykhovannia studentiv z nyzkym rivnem pidhotovlenosti. Diss. kand. nauk z fiz. vykh. i sportu* [Physical education of students with low level of preparation. Cand. phys. educ. and sport sci. diss]. Lutsk, 19 p. (In Ukrainian).

3. Hryban, H.P. & Kutek, T.B. (2004). *Analiz stanu zdoroviia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv* [Analysis of health status of students of higher educational establishments]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia* [The sports newspaper of the Dnieper ], no. 7, pp. 130-132 (In Ukrainian).

4. Hryban, H.P. (2009). *Zhyttiediialnist ta rukhova aktyvnist studentiv* [Students' vital activity and physical activity]. Zhytomyr, Ruta Publ., 594 p. (In Ukrainian).

5. Hryban, H.P., Tkachenko, P.P., Dzenzeliuk, D.O. ect. (2011). *Udoskonalennia orhanizatsii i provedennia navchlynykh zaniat zi studentamy spetsialnoi medychnoi hrupy* [Improvement of organization and conducting of training sessions with students of special medical group]. *Problemy suchasnoi valeologii, fizychnoi kultury ta reabilitatsii* [Problems of Modern Valeology, Physical Culture and Rehabilitation]. Kherson, pp. 97-101 (In Ukrainian).

6. Danylova, N.N. (1992). *Psikhofiziologicheskaiia diahnostika funktsionalnykh sostoianii* [Psychophysiological diagnosis of functional conditions]. Moscow, 192 p. (In Russian).

7. Dubohai, O.D., Zavadskyi, I.V. & Korop, O.Yu. (1995). *Metodyka fizychnoho vykhovannia studentiv vidnesenykh za stanom zdorovia do spetsialnoi medychnoi hrupy* [Methods of physical education of students related to health to a special medical group]. Lutsk, Nastyria Publ., 220 p. (In Ukrainian).

8. Dubohai, O.D. (2004). *Faktory, yaki vyznachaiut efektyvnist fizychnoho vykhovannia studentiv spetsialnoi medychnoi hrupy* [Factors that determine the effectiveness of physical education of students of a special medical group]. *Aktualni problemy rozvytku rukhu "Sport dlia vsikh" u konteksti yevropeiskoi intehtratsii Ukrainy* [Actual problems of development of the "Sport for All" movement in the context of European integration of Ukraine]. Ternopil, pp. 370-374 (In Ukrainian).

9. Ermakova, N.V. (1999). *Zdorove studentov – kompleksnaia sotsialno-meditsinskaia problema* [Student health is a complex socio-medical problem]. *Zdorovie studentov* [Student health]. Moscow, pp. 13-14 (In Russian).

10. Zhdan, V.N., Slabkyi, H.A. & Zhdanova, O.V. (2019). *Samoostinka studentskoiu moloddu stanu svoho zdorovia ta kharakterystyka ikh zvernen za medychnoiu dopomohoiu* [Self-assessment of student youth state of personal health and characteristic of their applications for medical care]. *Svit medytsyny ta biolohii* [World of Medicine and Biology], no. 4 (70), pp. 71-76 (In Ukrainian).

11. Kopa, V.M. (2012). *Sproba analizu funkcionalnogo stanu suchasnykh studentiv tekhnichnoho vyshu* [An attempt to analyze the functional status of modern students of technical high school]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy psychology and medical and biological problems of physical education and sports], no. 7, pp. 69-72 (In Ukrainian).

12. Kotov, Ye.O. (2003). *Pidhotovka studentiv vyshchych zakladiv osvity do samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy. Diss. kand. nauk z fiz. vykh. i sportu* [Preparation of students of higher education institutions for independent exercise. Cand. phys. educ. and sport sci. diss.]. Lutsk, 178 p. (In Ukrainian).

13. Mahlovanyi, A.V. (2001). *Vykhovannia prohramnoi stratehii stavlennia molodi do vlasnoho zdorovia* [Developing a programmatic strategy for the attitude of young people to their own health]. *Kontsepsiia rozvytku haluzi fizychnoho vykhovannia i sportu v Ukraini* [The concept of development of the field of physical education and sports in Ukraine]. Rivne, Print Khauz Publ., issue 2, pp. 140-143 (In Ukrainian).

14. Nozdrachev, A.D., Bazhenov, Yu.I., Barannikova, I.A. & ect. (1991). *Obshchii kurs fiziologii cheloveka i zhyvotnykh. Fiziologiia vistseralnykh sistem* [General course of physiology of humans and animals. Physiology of visceral systems]. Moscow, Vyshchaia shkola Publ., 528 p. (In Russian).

15. Pichurin, V.V. & Zharko, Ya.Yu. (2018). *Osoblyvosti spryiniattia studentskoiu moloddu zdorovoho sposobu zhyttia* [Features of student youth perception of healthy lifestyle]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (15), pp. 42-47 (In Ukrainian).

16. Prysiashniuk, S.I. (2008). *Fizyчне vykhovannia* [Physical education]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 504 p. (In Ukrainian).

17. Prysiashniuk, S.I. & Krasnov, V.P. (2019). *Zdorovia studentskoi molodi ta shliakhy ioho formuvannia v systemi osvity* [Student health and ways of its formation in the educational system]. *Naukovyi Chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)* [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)]. Kyiv, NPU im. M.P. Drahomanova Publ., issue 3K (110) 19, pp. 475-480 (In Ukrainian).

18. Ratanova, T.A. (1990). *Subiektivnoie shkalirovanie i obektivnye fiziologicheskie reaktsii cheloveka* [Subjective scaling and objective physiological reactions of a person]. Moscow, Pedahohika Publ., 216 p. (In Russian).

#### **FEATURES OF THE FUNCTIONAL STATE OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP**

*Viktor V. Pichurin*, PHD (Medicine), Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports at Dnipro National University named after O. Gonchar. E-mail: viktorpi743@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-6833-6462  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-10

*Key words: functional state, health, students, functional tests, adaptation of the body.*

The article presents the results of a study of the functional state of 17-20-year-old students of a special medical group. The analysis of scientific literature has been done, which indicates a significant increase in chronic diseases among students. The reasons for the deterioration of students' health during their studies in higher education are emphasized: the adverse effect of socio-hygienic factors of the learning environment and the genetic predisposition. Almost 90 % of children, pupils and students have deviations in health status, more than 50% – poor physical preparation. The article specifies the importance and necessity of work of teachers-scientists, teachers-methodologists and specialists in the field of physical education in intensive search for ways of improving the system of physical education of the younger generation. Emphasis is made on the importance of preserving physical education and medicine in the continuous improvement process to maintain health at the proper level. The main tasks of the system of physical education of students at institutions of higher education are defined, among which the main are the preservation and strengthening of their health, the formation of their value

orientations on the use of physical exercise as one of the basic factors of healthy lifestyle. The essential role of healthy lifestyle in the formation and strengthening of health of young people is emphasized. The active components of a healthy lifestyle are listed: avoiding harmful habits, rational nutrition, rational work of students, rational physical activity, and personal hygiene. The continuation of the work of scientists on the search for integral indicators of the functional state of the organism is considered as a priority. The role of the functional state of the living system determining the level of life of the organism, systemic response to exercise and other factors allow to estimate the level of adaptation to the environment. The important role of heart rate as a basic informative indicator of functional status for physical training is indicated. The study used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific-methodic literature, pedagogical observation, functional tests, mathematical statistics. Functional status (FS) was investigated using the following indicators: Shtange test, Genchi test, HR (heart rate), ST (systolic pressure), DT (diastolic pressure), Ruffier index(IR), orthostatic test, Robinson index (IRob.), Kettle index, Kerdo index, CEBC (coefficient of economization of blood circulation). The adaptation of some functional tests and indexes was implemented. A satisfactory condition of students with a tendency to become poor is identified, which may indicate the low functional reserve of the heart and the lack of training. The cardiovascular system is reasoned to be the main one, ensuring adaptation and limits of mental and physical performance. The importance of the study of Ruffier index, Kerdo index, Robinson index and CAKE for assessing and monitoring the functional state and adaptive capabilities of the body is proved.

*Одержано 6.12.2019.*

УДК 372.3(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-11

**Г.М. РОЗЛУЦЬКА,**

*доктор педагогічних наук, доцент, професор  
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

**М.О. СОКОЛ,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри романо-германської філології  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*

**Т.Л. ГАВРИЛЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціальної роботи, освітніх і педагогічних наук  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

## **ПРИНЦИП ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ**

Розглянуто проблеми модернізації дошкільної освіти як первинної ланки освітнього та соціального середовища людської життєдіяльності. Зазначено, що дошкільний вік як найбільш чутливий для засвоєння цінностей потребує реалізації принципу полікультурності як організаційного для формування толерантності. Вперше з'ясовано можливості використання принципу полікультурності як організаційного для толерантного освітнього простору українського дошкільця, створеного в межах сучасного нормативного-методичного забезпечення. Узагальнено виявлені можливості з опорою на вікові і психологічні особливості розвитку дитини дошкільного віку.

Визначено методологічні засади окресленої проблеми та здійснено онтологію основних понять дослідження. Виявлені можливості формування толерантності в освітньому просторі українського дошкільця свідчать про необхідність застосування принципу полікультурності як похідного від дидактичного – культуровідповідності. Зазначено, що при організаційній дії принципу полікультурності осучаснюються педагогічні концепції, актуальною стає освіта в розрізі ознайомлення з культурою та формування компетентності дошкільника з опорою на відповідні цінності толерантності.

Аналіз змістових ліній програм розвитку дитини дошкільного віку засвідчив, що, незважаючи на їх регіональне або державне застосування, вони в розрізі чинної законодавчої бази забезпечують методичне підґрунтя для організації локального толерантного освітнього простору дошкільного закладу. Тематичне наповнення програм забезпечує формування толерантності дошкільника в контексті поєднання культурної, мовної, соціальної та суміжних компетентностей, що узгоджується з віковим психологічним механізмом розвитку дитини дошкільного віку, представленим когнітивним, емоційним, поведінковим особистісним компонентами.

*Ключові слова: полікультурність, толерантність, освітній простір, організаційний принцип, дошкільця.*

Рассматриваются проблемы модернизации дошкольного образования как первичного звена образовательной и социальной среды человеческой жизнедеятельности. Отмечено, что дошкольный возраст как наиболее чувствительный для усвоения толерантных ценностей требует реализации принципа поликультурности как организационного. Впервые выяснены возможности использования принципа поликультурности как организационного для толерантного об-

разовательного пространства, созданного в рамках современного нормативного методического обеспечения. Обзор возможностей сделан с опорой на возрастные и психологические особенности развития ребенка дошкольного возраста.

Определены методологические основы обозначенной проблемы и онтология основных понятий исследования. Выявленные возможности формирования толерантности в дошкольном образовательном пространстве Украины свидетельствуют о необходимости применения принципа поликультурности как производного от дидактического – культуросоответствия. Акцентируется внимание на том, что действие принципа поликультурности модернизирует педагогические концепции, важным остается образование в разрезе ознакомления с культурой и формирование компетентности дошкольника с ценностями толерантности.

Анализ содержательных линий программ развития ребенка дошкольного возраста показал, что, несмотря на их региональное или государственное применение, в разрезе действующей законодательной базы программы обеспечивают методическую основу для организации локального толерантного образовательного пространства дошкольного учреждения. Тематическое наполнение программ обеспечивает формирование толерантности дошкольника в контексте сочетания культурной, языковой, социальной и смежных компетенций, что согласуется с возрастным психологическим механизмом развития ребенка дошкольного возраста, представленном когнитивным, эмоциональным, поведенческим личностным компонентами.

*Ключевые слова: поликультурность, толерантность, образовательное пространство, организационный принцип, дошкольная среда.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Інтеграційні процеси, зокрема в освіті, привели до соціокультурних змін і, отже, спричинили аксіологічні трансформації суспільного життя. Відкритість освіти до зовнішніх впливів спонукає до осучаснення змісту, обсягів, освітнього інструментарію. Дошкільна освіта як першооснова національної системи освіти гнучко реагує на нові запити соціуму. Норми міжнародного права відображено в нормативно-правовій базі. Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2002), вимагають обов'язкової освіти дітей старшого дошкільного віку, а з боку держави гарантують належні умови здобуття дошкільної освіти через розвиток мережі закладів освіти різних форм власності у межах державних вимог. Освітній заклад дошкільної освіти як найперше суспільне освітнє середовище забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини, формує ціннісне ставлення до довкілля, до самої себе, виробляє механізми адаптації та творчої самореалізації в нових умовах.

Наявність суперечностей між декларованими гарантіями й реаліями освіти дітей – представників різних культур, проблеми інтегрування їх у єдину спільноту актуалізують дослідження можливостей застосування принципу полікультурності в освітньому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні основи нашого дослідження забезпечили наукові праці [2–4; 7–11]. Наукові результати І. Давидченко [2], О. Добош та Т. Довбиш [3], В. Ляпунової [4] стосуються досвіду педагогів дошкільної освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Напрацювання О. Смолінської [8], С. Смолюк [9], А. Цимбалару [10] уможливають з'ясування суті сучасного освітнього середовища та вказують на значення у його організації освітнього простору. Згадані науковці не фокусували увагу на дослідженні організаційних аспектів застосування полікультурного принципу в просторі дошкільної освіти, яким присвячено цю статтю.

**Формулювання цілей статті.** Мета дослідження – на основі аналізу нормативно-методичного забезпечення дошкільної освіти визначити можливості організації освітнього простору українського дошкільної освіти за принципом полікультурності. Відповідно, виділено завдання: 1) визначити методологічні засади окресленої проблеми та онтологію основних понять; 2) проаналізувати правове та нормативно-методичне забезпечення дошкільної освіти на можливості використання принципу полікультурності як організаційного в освітньому просторі з акцентуацією на віковій і психологічній особливості формування цінностей толерантності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогічній науці сучасне освітнє середовище трактується як комплекс умов, що забезпечують організацію комфортної життєдіяльності дитини. Базовим у дослідженні вважаємо ідею С. Смолюк, що освітнє середовище як інтегративне поняття синтезує низку умов для ефективної соціалізації та розвитку особистісних цінностей дитини. Сприяють досягненню поставленої освітньої мети, на

думку дослідниці, своєрідні чинники та багатогранні можливості або обставини освітнього процесу, закладені в організаційно-педагогічних умовах формування освітнього середовища [9, с. 138]. Отже, втілення принципу полікультурності в середовищі дошкільної освіти розглядається нами як чинник взаємодії носіїв різних культур або культуровідповідних середовищ.

Аналіз досліджень у галузі формування освітнього середовища в освітніх закладах різних типів [3; 8; 9] спонукає розглядати освітній простір як частину об'єктивної реальності, яку характеризують матеріально-процесуальна природа, структура і наявність кордонів, тоді як освітнє середовище завжди конкретне, існує тільки в певному місці і в точний час оточення для певного суб'єкта. Погоджуємося з О. Цимбалару в твердженні, що освітній простір та будь-яка з його складових (інформаційне, соціальне середовище; освітня програма і освітні завдання; взаємодія учасників освітнього процесу тощо) під впливом зовнішніх або внутрішніх чинників може бути об'єктом цілеспрямованих змін [10, с. 44–45]. Зауважимо, що не тільки певні умови навколишнього середовища створюють основу освітнього середовища, а й особистість кожного з учасників освітнього процесу є невід'ємною умовою його існування. Таким чином, можна припустити, що освітній простір дошкільного освітнього закладу є сукупністю локальних освітніх середовищ, які перебувають у взаємодії один з одним, а наповнення його інформацією про різні культури, культурними зразками, нормами поведінки визначає його аксіологічні можливості.

Парадигма концепту «толерантність» характеризується багатоваріантністю форм і проявів. На сьогодні немає чіткого визначення суті толерантності. Найбільш поширені лексеми: неупередженість, ліберальність, дозвіл, варіація, великодушність, милосердя, покірливість, витривалість, терплячість, терпіння, помірність, довготерпіння, терпимість, потурання, помилування, милосердя, поблажливість, м'якість, покірність, лагідність, доброта, сердечність, щедрість, великодушність, доброзичливість, прихильність, співчуття, благодійність, милість, повага, шанобливе ставлення, заступництво, опікування [12]. Ми використовуємо визначення толерантності як цінності полікультурності, практики і принципу взаємодії учасників освітнього процесу, в нашому контексті – це діти, педагогічні працівники, помічники вихователів або асистенти та няні, медичні працівники, батьки або особи, які їх замінюють. Враховуємо диверсифікаційний підхід, щоб уникнути визначення рівнів сформованості толерантності. Надмірна толерантність не розглядається нами як бажаний результат, оскільки призводить до вразливості особистості.

Освітній простір дошкільного навчального закладу належить до складних, багатоаспектних педагогічних явищ. На думку О. Смолінської, засади організації освітнього простору можна подати як тріадну модель – дієвість, ідентифікація базових функціональних підсистем та управління ними [8, с. 23]. Наш науковий інтерес викликають процеси культурної самоідентифікації та становлення ідентичності, однак ми враховуємо, що зв'язок між підсистемами забезпечується управлінням.

Істотною умовою організації освітнього простору дошкільного закладу, на думку О. Добош, є врахування в педагогічному проектуванні принципів, які охоплюють: розвиток дошкільника в контексті особистісно орієнтованого підходу з урахуванням сенситивних періодів, провідних видів діяльності, а також творчого розвитку дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності; урахування соціокультурного контексту, культуровідповідності та діалогічності; взаємодію соціокультурного досвіду, професійного, особистісного досвіду педагога й особистісного досвіду дитини; співтворчість і співпраця всіх суб'єктів освітнього простору тощо [3, с. 11].

Основним завданням дошкільної освіти є виконання вимог Державного стандарту дошкільної освіти України, які реалізуються у програмах. Колективом фахівців дошкільної освіти під керівництвом дійсного члена НАПН України, професора, доктора педагогічних наук А.М. Богуш розроблено Базовий компонент дошкільної освіти (2012). У ньому зведено державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дошкільника. Інваріантна складова містить такі освітні лінії: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Варіативна складова презентує освітні лінії «Комп'ютерна грамота», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи».

Оновлюючись відповідно до тенденції розвитку освітньої галузі крізь призму суспільних процесів, у практиці дошкільної освіти реалізуються різноманітні програми, наприклад: «Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Світ дитинства», «Соняшник», «Радість творчості», «Українське дошкільля», «Впевнений старт», «Я у світі», тощо. Програми різною мірою враховують сучасні досягнення науки, зростаючі вимоги практики, потребу особистісних підходів в освіті, розвиток інформаційних технологій, суспільно-економічні та освітньо-культурні трансформації.

Аналіз змісту регіональної програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» [6] свідчить про можливість використання принципу культуровідповідності в процесі її практичного застосування. Програму створено колективом авторів (О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.) з метою розширення можливостей освітньої роботи з дошкільнятами з урахуванням соціокультурних особливостей західного регіону України. Особливістю програми «Українське дошкільля» є детермінованість етнічно-культурними традиціями аксіологічного компонента змісту дошкільної освіти, що забезпечує підґрунтя для організації культуровідповідного освітнього простору дошкільля.

Українське дошкільля прагне до європейської відкритості із збереженням національного характеру освіти, тому вважаємо, що пріоритетність національного потребує виважених підходів до сприйняття різноманітності культурних проявів, орієнтованість на толерантну взаємодію в процесі освіти стає ключовим завданням освітнього процесу. У програмі «Українське дошкільля» задоволення культурних інтересів дошкільника передбачено в змісті наскрізних освітніх ліній: «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Мовлення дитини». Таким чином, чітко викристалізовується напрям – загальнолюдське в культурі через збереження національного при входженні до світової спільноти, через національне – до полікультурного.

Використання міждисциплінарних підходів (філософські, культурологічні, психологічні, педагогічні) у дослідженнях феномена культури привели нас висновку про трансформацію в сучасній освіті принципу культуровідповідності у принцип полікультурності. Зазначимо, що в умовах глобалізації відбулась еволюція сутності та змісту основних педагогічних принципів з їх екстраполяцією в модерні концепції [11, с. 43–44]. Полікультурність, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях та природній потребі національного самоствердження визначає соціокультурний розвиток особистості, здатної до життєдіяльності в полікультурному середовищі. Неоднорідність освітніх колективів потребує реалізації полікультурності як освітнього принципу для вироблення толерантності у взаємодії [7, с. 16–19].

Програмою «Українське дошкільля» в розрізі освітньої лінії «Дитина у соціумі» сфокусовано увагу на формуванні взаємин з однолітками, починаючи з третього року життя, коли в дитини зростає інтерес до довкілля. Робота з дошкільнятами проводиться над вивченням таких тем: «Духовне виховання», «Сім'я», «Ставлення до ровесників», «Спілкування» «Культура у побуті», «Поведінка у громадський місцях» тощо [6, с. 23–25]. Теми містять потенції для створення в освітньому просторі дошкільного закладу атмосфери толерантності, стосунків відкритості, поваги та почуття солідарності.

Передумовами, завдяки яким закладається толерантність дошкільника, є: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого; висока потреба в безпеці та емоційній близькості з дорослим; формування еталонного образу іншої людини; вироблення елементів спілкування. Наведені вікові особливості дошкільника враховано в змістовій лінії «Дитина у світі культури». Об'єктом пізнання для дошкільника є діяльність і поведінка батьків, старших членів сім'ї, близького оточення. Особливої уваги потребують етнічно, конфесійно, соціально, расово тощо неоднорідні сім'ї або родини, які на сьогодні домінують у соціальній структурі. Толерантність як практична норма сімейних взаємосунків засвоюється дитиною як загальнолюдська цінність, що проявляється у моральних установках.

Толерантність, розвиваючись на початковому етапі як терплячість, тобто адаптивна властивість індивіда, дає можливість пристосовуватися до різних впливів зовнішнього середовища (зокрема й фрустраційного характеру), згодом перетворюється у форму соціаль-



них відносин, тобто терпимість. Характерним є перехід від рефлекторного до психічного пізнання світу. Повноцінне задоволення потреб дитини веде до формування нових потреб (отримання вражень, рух, спілкування з дорослими), на основі яких відбувається подальший аксіологічний розвиток [4, с. 138].

Отже, концепт компетенцій, які формуються в результаті, нам видається таким: 1) позитивні уявлення про різних людей, включно з членами сім'ї або родини; 2) почуття любові та поваги до близького оточення; 3) уважне, доброзичливе, співчутливе ставлення до людей. Простежується залежність між етапами формування компетентностей дошкільника у концепті толерантності та психологічним механізмом розвитку, представленим когнітивним, емоційним і поведінковим компонентами.

Наслідуючи приклад дорослих у національній самоідентифікації, проявах національного єства, культурному вираженні, дошкільник поступово оволодіває доступними вміннями та навичками, тобто ідентифікує цінності рідного етносередовища. На думку І. Давидченко, особливе значення має поєднання культурної та суміжних мовної та соціальної компетентностей дитини дошкільного віку, які у перспективі виконують функцію запобіжних засобів подальших неадекватних асоціацій щодо своєрідності різних культурних проявів [2, с. 125–127]. Показником компетентності дитини стає засвоєння загальнолюдських цінностей, світової культури, що відбувається через етнічну культуру – культуру рідного кровного етносу, культуру титульної нації своєї країни, культури народів, що мешкають в одному просторі.

У старшому дошкільному віці прогресує система індивідуальних особливостей дитини, яка визначається інтелектуальною децентрацією, коли пізнавальні процеси починають виходити за межі власного досвіду, прискорюється розвиток мотиваційної пізнавальної діяльності, формуються механізми, що регулюють спілкування, аналітико-синтетичну і волюву діяльність. Отже, дитина не просто засвоює інформацію, а засобом певної діяльності, певних дій може перевірити її, застосувати і, таким чином, сформувати певні вміння й елементарні компетентності та їх реалізувати.

Логічне продовження закладено в змісті державної програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», особливістю якої є опора на особистісно орієнтований, інтегрований, діяльнісний підходи до освіти дошкільників, на максимальне використання можливостей періоду дитинства для формування культури життєдіяльності в полікультурному середовищі [5, с. 4]. Старший дошкільний вік виходить за межі когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів, проявляється особистісний вимір толерантності.

Основою для становлення структури толерантності в старших дошкільників вважаються такі компоненти: особлива відкритість, висока сприйнятливості дитиною соціальних впливів, чутливість до світу соціальних відносин; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії і рефлексії; здатність розуміти і враховувати чужий погляд; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільності поведінки, а також різних форм спілкування з однолітками й дорослими. У цей період відбувається становлення механізмів толерантної поведінки, зокрема особистісної ідентифікації, децентрації, емпатії; механізмів розвитку особистості – співвідпорядкування мотивів, а також становлення внутрішньої позиції, тобто внутрішніх механізмів морального розвитку – ідентифікації, відокремлення, соціальної перцепції; просоціальної поведінки, що охоплює основні показники толерантної поведінки [4, с. 141–143]. Так, кристалізується четверта складова концепту компетентностей, яка практично реалізує цінності толерантності.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Вищенаведене свідчить про потенційні можливості толерантності в освітньому просторі українського дошкільця. Організаційна дія принципу полікультурності за модернізації освітніх підходів акцентує увагу на стратегіях ознайомлення з культурним розмаїттям через національну культуру, а формування компетенцій дошкільника – з опорою на толерантність.

Аналіз змісту програм розвитку дитини дошкільного віку засвідчив, що, незважаючи на їх регіональне або державне застосування, вони в розрізі чинної законодавчої бази забезпечують методичне підґрунтя для локального толерантного освітнього просто-

ру дошкільного закладу. Тематичне наповнення програм забезпечує формування толерантності дошкільника у контексті поєднання культурної, мовної, соціальної та суміжних компетентностей, що узгоджується з віковим психологічним механізмом розвитку дитини дошкільного віку, представленим когнітивним, емоційним, поведінковим особистісним компонентами.

Нами узагальнено компетенції, які формують толерантні цінності дошкільника у концепт, представлений позитивними уявленнями про різних людей, включно з членами сім'ї, родичами; виробленням почуття любові та поваги до близького оточення; уважним, доброзичливим, співчутливим ставленням до людей; становленням механізму просоціальної поведінки, що охоплює основні показники толерантної поведінки.

Перспективними напрямками досліджень для нас залишаються ознайомлення з організаційним і педагогічним досвідом практичної роботи з організації простору толерантності в дошкільні, накопиченим такими країнами, як Англія, Ізраїль, Німеччина, США, Японія та ін.

### Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол.: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко, О.В. Коваленко, Г.М. Лисенко, М.А. Машовець, О.В. Низковська, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко, Т.І. Поніманська, О.Д. Сідельнікова, А.С. Шевчук, Л.Ю. Якименко. – К., 2012. – 26 с.

2. Давидченко І.Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема / І.Д. Давидченко // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 125–129.

3. Добош О.М. Формування інноваційного простору дошкільної освіти / О.М. Добош, Т.І. Довбиш // Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти: зб. тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачєво / Ред. кол.: В.І. Кобаль (гол. ред.) та ін. – Мукачєво: МДУ, 2017. – С. 9–12.

4. Ляпунова В.А. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку: монографія / В.А. Ляпунова. – Мелітополь, 2016. – С. 363.

5. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О.О. Андриєтті, О.П. Голубович, О.П. Долинна та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 104 с.

6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

7. Розлуцька Г.М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1936 рр.): монографія / Г.М. Розлуцька. – Дрогобич: Коло, 2005. – 282 с.

8. Смолінська О.Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.Є. Смолінська. – Дрогобич, 2015. – 598 с.

9. Смолюк С.В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Смолюк. – Луцьк, 2015. – 240 с.

10. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення / А.Д. Цимбалару // Український педагогічний журнал. – 2016. – Т. 1. – С. 41–50.

11. Rozlutska G. The System of Pedagogical Concepts in Globalization Conditions [Електронний ресурс] / G. Rozlutska, M. Sokol, O. Tsaryk, N. Hupka-Makogin, I. Horenko // International Journal of Applied Exercise Physiology. – Vol. 9 (4). – P. 43–52. – Режим доступу: <http://ijaer.com/Journal/vol.9.4.pdf>

12. Wardle F. Diversity in Early Childhood Programs [Електронний ресурс] / Francis Wardle // The Professional Resource for Teachers and Parents. – Режим доступу: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=548](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548)

## References

1. Bohush, A.M., Bieliienka, H.V., Bohinich, O.L., Havrysh, N.V., Dolynna, O.P., Ilchenko, T.S., Kovalenko, O.V., Lysenko, H.M., Mashovets, M.A., Nyzkovska, O.V., Panasiuk, T.V., Pirozhenko, T.O., Ponimanska, T.I., Sidielnikova, O.D., Shevchuk, A.S., Yakymenko, L.Yu. In A.M. Bohush (Ed.). (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic Component of Preschool Education]. Kyiv, Vydavnytstvo Publ., 26 p. (In Ukrainian).
2. Davydchenko, I.D. (2019). *Formuvannia linhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity yak pedahohichna problema* [The formation of linguo-cultural competence of future teachers of preschool education establishment as a pedagogical problem]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (17), pp. 125-129. (In Ukrainian).
3. Dobosh, O.M. & Dovbysh, T.I. (2017). *Formuvannia innovatsiinoho prostoru doshkilnoi osvity* [Formation of innovative space of preschool education]. *Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi osvity* [Actual problems of modern preschool education]. Mukachevo, MDU Publ., pp. 9-12. (In Ukrainian).
4. Liapunova, V.A. (2016). *Pidhotovka vykhovateliv do formuvannia tolerantnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku* [Preparation of educators for the formation of tolerance in older preschool children]. Melitopol, 363 p. (In Ukrainian).
5. Andriietti O.O., Holubovych O.P., Dolynna O.P. & others (2013). *Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnogo viku "Vpevnenyi start"* [The Senior Preschool Development Program "Sure Start"]. Ternopil, Mandrivets Publ., 104 p. (In Ukrainian).
6. Bilan, O.I., Vozna, L.M., Maksymenko, O.L. & others (2012). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku "Ukrainske doshkillia"* [The Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool"]. Ternopil, Mandrivets Publ., 264 p. (In Ukrainian).
7. Rozlutska, H.M. (2005). *Zmist shkilnykh pidruchnykiv yak faktor polikulturnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u Zakarpatti (1919-1936 rr.)* [The content of school textbooks as a factor of multicultural education of junior schoolchildren in Transcarpathia (1919-1936)]. Drohobych, Kolo Publ., 282 p. (In Ukrainian).
8. Smolinska, O.Ye. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii kulturno-osvitnoho prostoru pedahohichnykh universytetiv Ukrainy. Dys. dok. ped. nauk* [The theoretical and methodological foundations of organization of cultural and educational space of pedagogical universities of Ukraine. Doc. ped. sci. diss.]. Drohobych, Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka Publ., 598 p. (In Ukrainian).
9. Smoliuk, S.V. (2015). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyscha v systemi pochatkovoї osvity ukrainy (kinets XX - pochatok XXI st.)*. *Dys. kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions of educational environment developmental in the system of Ukraine's primary education (the end of 20<sup>th</sup> - beginning of 21<sup>st</sup> century). Cand. ped. sci. diss.]. Lutsk, Skhidnoevropeyskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky Publ., 240 p. (In Ukrainian).
10. Tsymbalaru, A.D. (2016). *Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia* [Educational space: essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian pedagogical journal], vol. 1, pp. 41-50. (In Ukrainian).
11. Rozlutska, G., Sokol, M., Tsaryk, O., Hupka-Makogin, N. & Horenko, I. The System of Pedagogical Concepts in Globalization Conditions. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, vol. 9 (4), pp. 43-52. Available at: <http://ijaep.com/Journal/vol.9.4.pdf>
12. Wardle, F. Diversity in Early Childhood Programs. *The Professional Resource for Teachers and Parents*. Available at: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=548](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548)

## THE PRINCIPLE OF POLYCULTURALITY IN THE ORGANIZATION OF UKRAINIAN PRESCHOOL TOLERANT EDUCATIONAL SPACE

*Galyna M. Rozlutska*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of General Pedagogy and Higher School Pedagogy Department, Uzhhorod National University.

E-mail: grozlutska@ukr.net

ORCID ID 0000-0001-9062-5466

*Mariana O. Sokol*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Romanic-Germanic Philology Department, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

E-mail: maryanasokol@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-3876-026X

*Tetiana L. Gavrylenko*, Professor of the Department of Social Work, Educational and Pedagogical Sciences. T.H.Shevchenko National University "Chernihiv Colehium".

E-mail: leonida13@ukr.net

ORCID ID 0000-0001-9412-5805

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-11

*Key words: multiculturalism, tolerance, educational space, organizational principle, preschool.*

Ethnic, religious, racial, cultural heterogeneity of educational groups is a problem of modern Ukrainian education in the context of integration and globalization. Under the influence of political, social, psychological, cultural influences, the heterogeneity of educational groups plays a crucial role in changing the educational model. A preschool age as the most sensitive for the assimilation of tolerant values of social life requires the implementation of multiculturalism principle as an organizational one in the interaction in Ukrainian preschool educational space. A preschool education should provide the transformation of the basic values of life and culture into the child's own values. As the first social environment, the educational space of a preschool establishment determines the features of social adaptation and life in a multinational and multicultural society with other children and adults.

The aim of the study is based on the analysis of modern normative and methodological support of preschool education to determine the possibilities of organizing a tolerant educational space on the principle of multiculturalism. According to aim of the study, the following tasks have been outlined:

1. To determine the methodological principles of the outlined problem and the ontology of basic research concepts.

2. To analyze the legal and normative-methodological provision of preschool education on the possibility of using the principle of multiculturalism as an organizational one in a tolerant educational space with an emphasis on age and psychological features of child development.

3. To summarize the identified opportunities and outline the prospects for further research.

For the first time, an attempt has been made to identify the possibilities of using the principle of multiculturalism as an organizational one for a tolerant educational space of Ukrainian preschool, created in the framework of modern regulatory and methodological support. The possibilities based on age and psychological features of preschool child development have been generalized.

The identified opportunities for the formation of tolerance in the educational space of Ukrainian preschool indicate the need to apply the principle of multiculturalism, as a derivative of the didactic-cultural conformity.

The content analysis of preschool child development programs has shown that despite their regional or state application, they provide a methodological basis for the local tolerant educational space of a preschool establishment. The thematic content of the programs provides preschooler tolerance formation in the context of cultural, linguistic, social and related competencies combination. It is consistent with the age psychological mechanism of preschool child development, represented by cognitive, emotional, behavioral personality components.

Prospective research area is the acquaintance with the organizational and pedagogical experience of practical work on the organization of preschool tolerance space, accumulated by such countries as England, Israel, Germany, USA, Japan, and others.

*Одержано 12.12.2019.*

УДК 378.1(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-12

**І.В. ТАМОЖСЬКА,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки № 1  
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

## **ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ ст.)**

У другій половині ХІХ ст. в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах склалися сприятливі умови для надання студентам можливості реалізувати свої здібності до науково-дослідної роботи під час практичних занять. Такі заняття сприяли закріпленню теоретичних знань, набуттю й удосконаленню студентами практичних навичок та вмінь за відповідною спеціальністю, а також підвищенню методичного рівня підготовки професорсько-викладацького складу університетів.

У статті акцентовано увагу на тому, що провідна роль у вищих навчальних закладах належала професорам, адже вони впроваджували в навчальний процес результати наукових досліджень, створювали можливість практичного застосування теоретичних знань. Висвітлено досвід організації науково-дослідної роботи студентів під час практичних занять в університетах та навчально-допоміжних установах (клініки, госпіталі, музей патологічної анатомії, музей витончених мистецтв, фізичні лабораторії, анатомічний театр) України. Зазначено, що застосування під час практичних занять викладачами різних комбінацій методів навчання сприяло забезпеченню ефективності навчання, формуванню в студентів дослідницьких умінь, розширенню наукового кругозору. Зміст завдань для самостійної роботи викладачі ускладнювали, що сприяло посиленню зв'язку навчальної та практичної діяльності. Виконуючи самостійно специфічні завдання, студенти спиралися на наявний запас знань, умінь і навичок з фахового предмета, з'ясовували елементи нових знань, що потрібно засвоїти. Зроблено висновок, що така методична робота спонукала професорсько-викладацький склад навчальних закладів до постійного підвищення свого фахового рівня.

Наведено статистичні дані 1875 р. щодо середньої кількості проведених одним викладачем в університеті лекційних занять. Встановлено, що в Університеті Св. Володимира на медичному факультеті запроваджено навчальні курси з хімії, а на історико-філологічному – з юридичної економіки та статистики (1874 р.). З'ясовано, що в Харківському університеті практичні заняття з патологічної анатомії були розподілені між трьома обов'язковими курсами: 1) елементарний курс патологічної гістології для студентів ІІІ курсу (4 години на тиждень); 2) курс патологоанатомічної казуїстики для студентів вищих двох курсів (2 години на тиждень); 3) курс патологоанатомічних розтинів (клінічні години, у які можна було отримати для цього біологічний матеріал). Досліджено процедуру нагородження золотими та срібними медалями, схвальними відгуками студентів, які запропонували власні рішення завдань на визначені факультетами теми, на прикладі Новоросійського університету.

*Ключові слова: Університет Св. Володимира, Харківський та Новоросійський університети, професорсько-викладацький склад, фаховий рівень підготовки, науково-дослідна робота, практичні заняття.*

Во второй половине XIX в. в Университете Св. Владимира, Харьковском и Новороссийском университетах сложились благоприятные условия для предоставления студентам возможности реализовать свои способности к научно-исследовательской работе во время практических занятий. Такие занятия способствовали закреплению теоретических знаний, приобретению и совершенствованию студентами практических навыков и умений по соответствующей специальности, а также повышению методического уровня подготовки профессорско-преподавательского состава университетов.

В статье акцентировано внимание на том, что ведущая роль в высших учебных заведениях принадлежала профессорам, ведь они внедряли в учебный процесс результаты научных исследований, создавали возможность практического применения теоретических знаний. Освещен опыт организации научно-исследовательской работы студентов во время практических занятий в университетах и учебно-вспомогательных учреждениях (клиники, госпитали, музей патологической анатомии, музей изящных искусств, физические лаборатории, анатомический театр) Украины. Отмечено, что применение во время практических занятий преподавателями различных комбинаций методов обучения способствовало обеспечению эффективности обучения, формированию у студентов исследовательских умений, расширению научного кругозора. Содержание заданий для самостоятельной работы преподаватели усложняли, что способствовало усилению связи учебной и практической деятельности. Выполняя самостоятельно специфические задания, студенты опирались на имеющийся запас знаний, умений и навыков по предмету специальности, узнавали элементы новых знаний, которые нужно усвоить. Сделан вывод, что такая методическая работа побуждала профессорско-преподавательский состав учебных заведений к постоянному повышению своего профессионального уровня.

Приведены статистические данные 1875 г. среднего количества проведенных одним преподавателем в университете лекционных занятий. Установлено, что в Университете Св. Владимира на медицинском факультете введены учебные курсы по химии, а на историко-филологическом – по юридической экономике и статистике (1874 г.). Установлено, что в Харьковском университете практические занятия по патологической анатомии были распределены между тремя обязательными курсами: 1) элементарный курс патологической гистологии для студентов III курса (4 часа в неделю); 2) курс патологоанатомической казуистики для студентов высших двух курсов (2 часа в неделю); 3) курс патологоанатомических вскрытий (клинические часы, в которые можно было получить для этого биологический материал). Исследована процедура награждения золотыми и серебряными медалями, одобрительными отзывами студентов, которые предложили собственные решения задач на определенные факультетами темы, на примере Новороссийского университета.

*Ключевые слова: Университет Св. Владимира, Харьковский и Новороссийский университеты, профессорско-преподавательский состав, профессиональный уровень подготовки, научно-исследовательская работа, практические занятия.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. У загальному плані Міністерства народної освіти зазначено, що навчальна та науково-дослідна діяльність студентів має відповідати пріоритетним напрямкам розвитку науки. Акцентовано увагу на тому, що поповнення кафедр, визначених Статутом 1863 р., у разі наявності підготовлених кандидатів для професорських посад, заохочення діяльності університетських учених товариств, збільшення кількості навчально-допоміжних установ, необхідних для «вчених занять», покращання матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів сприяли поступовому створенню оптимальних умов для організації ефективної системи наукової діяльності студентів, що залежала від викладацької майстерності науково-педагогічних кадрів [5, с. 28].

Протягом 1863–1883 рр. в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах створювалися сприятливі умови для надання студентам можливості реалізувати свої здібності до науково-дослідної роботи, безпосереднє керівництво якою під час практичних занять здійснювали досвідчені професори й доценти навчального закладу. Такі заняття сприяли закріпленню студентами теоретичних знань, набуттю й удосконаленню ними практичних навичок та вмінь за відповідною спеціальністю, що зумовлювало необхідність постійного вдосконалення фахового рівня викладача вищих навчальних закладів, зокрема й під час цілеспрямованої співпраці зі студентами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій та історико-педагогічній літературі накопичено певний обсяг знань з питань підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України обраного нами хронологічного періоду. Особливу цінність мають узагальнювальні праці А. Георгієвського, М. Гілярова-Платонова, Л. Головніна, А. Корнілова,

П. Мілюкова, М. Покровського, В. Пуришкевича, С. Рождественського, у яких зазначена проблема розглядалася через призму урядової політики Російської імперії в галузі університетської освіти, що відображалася, передусім, в університетських статутах.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У виданнях радянського періоду надмірна увага приділялася подіям, пов'язаним зі студентськими хвилюваннями, опозиційними настроями частини викладацького корпусу. Майже не йшлося про наявність новаторських педагогічних ідей, заходів, що покращували організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, у тому числі завдяки підвищенню науково-педагогічного рівня професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Що стосується виокремлення в працях цього періоду науково-педагогічного доробку щодо теоретико-методичних засад підготовки викладачів університетів досліджуваного періоду, то такий аналіз майже не проводився.

**Мета статті** – висвітлити методичні аспекти фахової підготовки професорсько-викладацького складу вітчизняних університетів другої половини XIX ст. в процесі організації та проведення науково-дослідної роботи студентів під час практичних занять.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У 1875 р. на практичних заняттях студенти Харківського університету виконували такі завдання: 1) визначали істотні ознаки різних груп тварин та проводили порівняльно-анатомічні дослідження (III курс), виконували гістологічні вправи (II курс) із зоології; 2) практикувалися в анатомії рослин (II курс) та систематиці фанерогамів і морфології опалофітів (III–IV курси) з ботаніки; 3) визначали кристалографічним способом властивості мінералів різних класів на основі навчальної колекції (III курс) з мінералогії та властивості гірських порід (III курс) з геології; 4) визначали природні сполуки в рослинній сировині (III курс) з органічної хімії. Студенти відділення фізико-хімічних наук вивчали пристрої та їх метрологічні характеристики, знайомилися з методами обробки результатів вимірювань [3, с. 182].

Протягом I півріччя 1875 р. в анатомічному театрі (приміщення для анатомічних робіт, наукових досліджень і читань лекцій) Харківського університету працювало 130 осіб, з яких 1 – докторант, 38 – осіб, які закінчували курс студента, 40 – студенти II курсу та 60 – I курсу; у II півріччі – 171 особа, з яких 4 – докторанти, 51 – студент II курсу та 116 – I курсу. З анатомії зроблено близько 856 препаратів, з яких 5 – докторами наук, 38 – лікарями, 813 – студентами. На заняттях з ембріології студенти III курсу вивчали закономірності розвитку та функціонування тканин тварин (2 години на тиждень) [3, с. 183].

У 1875 р. практичні заняття з патологічної анатомії в Харківському університеті були розподілені між трьома обов'язковими курсами: 1) елементарний курс патологічної гістології для студентів III курсу (4 години на тиждень); 2) курс патологоанатомічної казуїстики для студентів вищих двох курсів (2 години на тиждень); 3) курс патологоанатомічних розтинів (клінічні години, у які можна було отримати для цього біологічний матеріал). Мета першого курсу – формування практичних умінь приготування мікроскопічних препаратів з пухлин і хворих органів, призначених для досліджень, та вміння гістологічного аналізу окремих хворобливих процесів у тканинах та органах. У теоретичній частині навчального курсу подається опис зовнішніх властивостей мікроскопічних препаратів, їхнього гістологічного складу; відзначено загальні закономірності й конкретні механізми виникнення, розвитку та наслідків патологічних процесів. Для ознайомлення студентів з особливостями патологічних наростів і хворобо-змінених органів проводилася демонстрація наявних препаратів, що супроводжувалася стислими описами й найменуванням патологічних процесів, якими викликані продемонстровані зміни. Мета другого практичного курсу – дослідження патологоанатомічного матеріалу. Спочатку студентам повідомляли необхідні відомості про походження об'єктів, про прижиттєвий перебіг хвороби, про зміни, що можна помітити оглядаючи препарати, після цього з клініки для дослідження пропонувалися органи або окремі анатомічні об'єкти, що належали померлим хворим, яких раніше оглядали студенти разом з лікарями, а вже потім повним гістологічним аналізом встановлювався патологоанатомічний діагноз [3, с. 184].

Упродовж 1875 р. зі студентами Харківського університету та іншими особами проводилися необов'язкові практичні заняття в музеї та кабінеті патологічної анатомії, результатом яких були опубліковані наукові праці «Про лімфосаркоми» та «Лейкемія з амі-

лоїдним переродженням внутрішніх органів» лікаря-стипендіата І. Кутирева, «Sarcoma myelogenicum» В. Високовича, «Потрібно б вводити в Росії систематичне дослідження свинячого м'яса на трихіни. Старе й нове про трихіни в Росії» Олександрова, «Трихіноз із нагноєнням у капсулах трихін» В. Фавра, «Trichinosis in Russland» Фабра та професора Крилова. Під час практичних занять з тератології викладач показував слухачам ті форми патологічних станів людських зародків, що були наявні в музеї патологічної анатомії, їхнє походження роз'яснювалося на підставі відомостей історії розвитку тварин. На практичних заняттях демонструвалися способи проведення вівісекцій або самим професором, або студентами під керівництвом наукового співробітника. У кабінеті загальної патології студенти вивчали патологічні зміни різних хворобливих процесів. Крім того, лікарі займалися науково-дослідною роботою, наприклад Кемарський досліджував вплив жовчних кислот на організм тварин, а Пахомов проводив досліди з переливання крові. У терапевтичній клініці студенти оглядали стаціонарних хворих, установлювали діагноз, указуючи ступінь функціональних порушень органів і систем, ускладнень. Під час вечірнього огляду хворого ординатором студенти мали можливість спостерігати за використанням ларингоскопа в процесі лікування хвороб гортані, а також попрактикуватися в такому дослідженні. Здебільшого практичні заняття IV курсу були спрямовані на діагностику хвороби, а V курсу – на клінічну терапію. На заняттях у хірургічній клініці студенти обстежували стаціонарних хворих, оформляли бланки історії хвороби, проводили мікроскопічні та хімічні дослідження продуктів, що спричиняли хворобливу симптоматику, а також проводили операції. Заслужують на увагу наукові праці, виконані в клінічній лабораторії стипендіатом Беляїновим («Дослідження щодо механізму утиску кишкових гриж», «Дослідження впливу температур кипіння та замерзання на гнильну отруту», студентами V курсу Матусевичем («Про спосіб анестезування гідратом хлоралу за допомогою впорскування його у вени й під шкіру») та Панченком («Про антисептичні властивості саліцилової кислоти»). В акушерській клініці студенти здійснювали якісні та кількісні дослідження сечі у вагітних і породіль (Михалевський, В. Фавр), зважували тіла, вимірювали зріст та живіт вагітних (Мясоедов, Савельєв), зіставляли випадки, що раніше траплялися, для диференціальної діагностики пухлини живота (Успенський, Булгаков), визначали щільність оболонок яйця за допомогою спеціального пристрою (Гусаков). В офтальмологічній клініці студенти V курсу займалися визначенням хвороби очей, проводили операції як на фантомі, так і на хворих. Крім того, студенти Футулов і Шульгін в офтальмологічному кабінеті займалися офтальмометрією, А. Подрез презентував докладний опис офтальмологічного рисунка рідкісного випадку атрофії всіх судин сітківки [3, с. 185–187].

В Університеті Св. Володимира надавали перевагу таким науково-педагогічним кадрам, які мали не лише ґрунтовну теоретичну базу, а й практичний досвід застосування професійних навичок. Наприклад, 2 жовтня 1864 р. на засіданні ради медичний факультет клопотав про те, щоб ординарному професору С.П. Алфер'єву, який має 25-літній досвід роботи, на 5 років продовжили термін служби в навчальному закладі, адже він, поєднуючи лікування хворих з науково-дослідною та педагогічною роботою, як вважав ординарний професор Ю.І. Мазон, «вводить молодих лікарів у медичну практику», у клініці ефективно проводить заняття зі студентами IV курсу. Для того, щоб викликати довіру в молодих людей до медичних наук, «необхідно викладачеві під час лікування застосовувати засоби, перевірені протягом багатьох років», а ті з них, хто не може керуватися своїм досвідом, не може пояснити занадто швидко зміну методів лікування, навіть якщо вони новітні, викликають у початківців недовіру до науки [7, с. 16–17].

У 1874 р. Університетом Св. Володимира запроваджено навчальні курси з хімії для студентів медичного факультету. Історико-філологічний факультет збільшив обсяг викладання введенням обов'язкового навчального курсу з юридичної економіки та статистики. Міністр народної освіти визнав корисним застосування такого нововведення для історико-філологічних факультетів інших університетів і подав його для обговорення навчальних закладів, з яких Московський університет наслідував приклад Університету Св. Володимира [4, с. 46].

За Статутом 1835 р. професор зобов'язаний викласти не менше 8 лекцій на тиждень, а за Статутом 1863 р. штатні викладачі можуть прочитати стільки лекцій, скільки призначить їм факультет, але якщо схвалить рада. У 1875 р. кількість теоретичних лекцій професора медичного факультету Харківського університету в середньому складала 45/7, Університету



Св. Володимира – 41/2. Загальна кількість лекцій, що читали викладачі історико-філологічного факультету, крім богослов'я, орієнтовно складала: в Університеті Св. Володимира – 39, Харківському – 46, Новоросійському – 44, але на курсах вони розподілялися нерівномірно, нерідко могли поєднувати студентів декількох курсів, що погіршувало ефективність викладу матеріалу. Кількість лекцій, що мають прослухати студенти історико-філологічного факультету на різних курсах, не досягала того мінімуму (від 16 до 20 лекцій на тиждень), що за статутами германських вищих навчальних закладів вважається обов'язковим для зарахування навчального півріччя. Така ж ситуація склалася й на юридичних факультетах: 8 лекцій на тиждень викладалося на IV курсі Харківського університету; 8 лекцій та 6 год практичних занять – на IV курсі Університету Св. Володимира; 11 лекцій – на I–III курсах Новоросійського університету. Студенти медичних факультетів, навпаки, мали прослухати велику кількість лекцій, що спричинено збільшенням кафедр, а саме: у Харківському університеті – 31–42 лекції, якщо з практичними заняттями, то 35–50; в Університеті Св. Володимира – 40 лекцій (на III курсі) та 42 (на IV курсі). У першому навчальному закладі кількість викладачів на факультеті набагато менша встановленого складу, у другому – 23 викладачі замість 34. У Харківському університеті допоміжні природничі науки спершу викладалися студентам-медикам окремо за встановлену винагороду, а потім – професорами природничих наук, фармацевтами та ветеринарами [8, с. 151–153].

Для залучення студентів історико-філологічного та юридичного факультетів Університету Св. Володимира до наукових занять у нелекційний час вимагалось від кожного з них подати одну працю на схвалену тему до проведення курсового та остаточного випробувань, а на медичному факультеті її замінили написанням історії хвороби під час занять, що проходили в клініці. Проте на історико-філологічному факультеті проводилися практичні заняття з деяких предметів. Так, у першій половині 1875 р. на практичних заняттях з римської словесності студенти IV курсу зачитували латинською мовою одну з частин своєї наукової праці на запропоновану або обрану тему: С. Савицький – «Про Горація як ліричного поета...», М. Тилинський – «Про Цицерона як оратора», О. Пучковський – «Про берлінські та ватиканські листи одного з найдавніших кодексів Вергілія», С. Стрибульський – «Про Тибуллу». У другій половині 1875 р. читали латинські написи за виданням Вільмана. Упродовж року на практичних заняттях з російської історії професора В.С. Іконникова студенти готували реферати на такі теми: «Розбір повістей про створення та захоплення Константинополя, існуючих у давній російській писемності» (І. Жуков), «Розбір літописної оповіді про Ізяслава Мстиславовича» (В. Жуковський), «Нариси з боротьби Московської держави з Казанським царством» (М. Соловйов), «Сказання про нашестя Батия» (А. Марцинковський), «Розбір думок і джерел щодо земських зборів» (А. Ясинський), «Дипломатичні відносини Росії перед семирічною війною» (М. Долговий), «Записки Руніча як матеріал для історії Пугачовського бунту» (А. Даниленко). На практичних заняттях з російської історії професора О.І. Селіна студенти подали такі реферати: «Критичний розбір «Героя нашого часу»» (М. Красовський, П. Горічевський), «Про Данила паломника» (І. Рахманьков) [1, с. 60–61].

Наприкінці півріччя на юридичному факультеті Університету Св. Володимира студенти I та II курсів усно викладали деякі розділи з прослуханих навчальних курсів, що призначив професор, користуючись не лише лекційним матеріалом, а й тим, що самостійно опрацьований з відповідних літературних джерел. У разі ухилення від такої роботи студенти не допускалися до іспитів. Практичні заняття з політичної економіки, поліційного та міжнародного права проводилися по 2,5 години на тиждень, на яких першокурсники та другокурсники вивчали теоретичні основи наук у такий спосіб: зазвичай один з них читав реферат, написаний на підставі «Основ політичної економіки» Джона-Стюарта Міла, доповнюючи думку автора посібника поглядами відомих економістів, а інший студент, заздалегідь підготувавшись до дискусії, міг відстоювати свою позицію або заперечувати думку опонента; викладач спрямовував хід бесіди; здійснювався аналіз виступів опонентів. На практичних заняттях з поліційного права (2 години на тиждень) студенти III та IV курсів писали реферати із суміжних предметів, у яких потрібно було визначити актуальність теми, основні питання, що становили предмет обговорення після того, як їх прочитають перед аудиторією. Студенти III курсу відвідували практичні заняття з міжнародного права (1 година на тиждень), на яких

здійснювали порівняльний аналіз постанов французького та італійського законодавств про підданих, а викладач коригував їхню роботу відповідно до обраної теми [1, с. 60–61].

Науково-дослідна робота студентів медичного факультету Університету Св. Володимира в I–IV семестрах полягала в тому, що вони займалися приготуванням препаратів з різних частин людського тіла, демонструючи їх професору або прозектору анатомії; вивчали в гістологічній лабораторії будову людського тіла спочатку під безпосереднім спостереженням або керівництвом професора, а після того, як ознайомилися з інструкцією з експлуатації мікроскопа та оволоділи основними методами дослідження, – самостійно; проводили хімічні досліди в лабораторіях. Крім того, у III–IV семестрах під керівництвом професора та його помічника студенти зі спеціального дозволу займалися у фізичній лабораторії практичним вивченням фізіологічних процесів на тваринах, у V–VI семестрах у лабораторії кафедри патологічної анатомії проводили мікроскопічні дослідження патологічних органів і тканин, у фармакологічній лабораторії – дослідження впливу лікарських речовин на організм тварин, у лабораторії кафедри загальної патології вивчали патологічну гістологію. Протягом VII–VIII семестрів проводили у факультетських клініках патологоанатомічний розтин померлих під керівництвом професора патологічної анатомії, в амбулаторії діагностували пацієнтів у присутності лікарів, спостерігали за перебігом їхньої хвороби. У IX–X семестрах студенти вправляються в розпізнаванні хвороби: визначали методи лікування, склали історію хвороби. У судово-медичному відділенні госпіталю практикувалися в проведенні кримінально-судового огляду військових [1, с. 62–63].

У 1874–1875 навчальному році в Університеті Св. Володимира для здобуття нагород були запропоновані різні наукові теми для дослідження. Від історико-філологічного факультету – «Марнікс-де-Сент-Альдегонд (1538–1598) як політичний письменник». Студенти керувалися такими методичними вказівками до виконання цієї роботи: 1) вивчити літературні джерела, розглянути різні погляди науковців на характер Нідерландської революції XVI століття (твори Моейлея, Гольцварта, Жюста, Борньє, Кіне та ін.); 2) висвітлити ідеологічні погляди Сент-Альдегонда щодо сучасних політичних думок католицьких і протестантських письменників; 3) проаналізувати стан політико-релігійних партій, що формувалися в Нідерландах, і ставлення Марнікса-де-Сент-Альдегонда до них. Від фізико-математичного факультету – «Теорія потенціалу та потенціальної функції, викладена у зв'язку з основними засадами механіки» з хімії; від юридичного факультету – «Значення преторського едикту в історії римського права», «Про так звані природні зобов'язання (obligationes naturalis) у системі римського цивільного права» та «Економічні відносини між землеробськими та промисловими смугами Росії»; від медичного факультету – «Іннервація малого кола кровообігу». У 1875–1876 навчальному році була запропонована для наукового дослідження тема «Зробити переклад з граматичними тлумаченнями 22-ї книги Іліади з грецької словесності, а також продубльовані теми минулого року; від юридичного – «Російське боярство до XIV століття», «Монтеск'є та Руссо, їхнє вчення й вплив на розвиток політичних ідей», «Едмонд Борк, аналіз його наукової праці «Економічні відносини між землеробськими та промисловими смугами Росії»; від медичного – «Про питому вагу рідин з дрібними суспендованими твердими тілами», з медичної фізики – «Про іннервації судин малого кровообігу» та ін. [1, с. 63–64].

У 1877 р. на історико-філологічному факультеті Новоросійського університету практичні заняття переважно проводили професори. У I семестрі О.О. Кочубинський займався зі студентами визначенням змісту лужицького перекладу Нового Завіту 1568 р. (1 година на тиждень). Н.П. Кондаков проводив у музеї заняття з історії мистецтв, де була можливість продемонструвати надбання національної та світової історико-культурної спадщини (1 година на тиждень), а в II семестрі в музеї витончених мистецтв він влаштував студентське відділення з бібліотекою, у якій були наявні посібники з предмета «Історія мистецтв» для денних і вечірніх занять. У II семестрі на заняттях О.О. Кочубинського із слов'янської філології студенти, які бажали отримати стипендію, замість усних піврічних випробувань мали право подати письмові роботи на визначені викладачем теми: на I–II курсах – по 3, а на інших – по 1, що належали до фахових предметів. На практичних заняттях професора юридичного факультету Ф.І. Леонтовича студенти IV курсу займалися перекладом і трактуванням пам'яток історії російського права. Практикувалися вони й на заняттях П.П. Цитовича

з цивільного права та М.І. Малініна з цивільного судочинства. Крім того, студенти I–II курсів, які бажали отримати стипендію, складали «піврічне усне випробування». На фізико-математичному факультеті контролювали відвідування студентами практичних занять, адже вважали, що від цього залежить рівень їхніх знань, але на відділенні природничих наук виникли труднощі щодо вирішення цих питань унаслідок недостатнього фінансування [2, с. 30–81].

Студенти юридичного та історико-філологічного факультетів Новоросійського університету брали участь у написанні конкурсних наукових праць на визначені теми. Результати були такими: золоту медаль отримав Є. Полетаєв за наукове дослідження «Учення про юридичну особу в римському праві» (III курс), срібну – Ф. Черховський (II курс) та похвальний відгук – В. Городецький (I курс) за наукові праці на тему «Характеристика Фемістокла» [2, с. 34].

Історико-філологічний факультет, заслухавши відгук ординарного професора кафедри мистецтв Н.П. Кондакова про три твори, подані на здобуття річних університетських премій на визначену тему «Нарис російського народного та історичного орнаменту» (17 серпня 1880 р.), клопотав на засіданні ради Новоросійського університету (від 27 серпня 1880 р.) про призначення срібних медалей та удостоєння схвального відгуку.

Автор першого твору, на думку професора Н.П. Кондакова, акцентував увагу на розкритті первісних слов'янських орнаментів у певних художніх типах, показав історичний зв'язок південних племінних груп слов'ян – новгородських і Русі, досліджуючи їхню орнаментальну спорідненість, визначив основу давньоруського орнаменту, що утворюється геометричним візерунком, видозміненим у рослинні найпростіші форми, «відокремившись і тому найбільш утримавши традицію, хоча запозичені досі форми орнаменту тваринного з великоруської орнаментики»; використав нещодавно видані матеріали – колекції Московської антропологічної виставки, але потрібно було подати «більше фактів доказу сприйнятої теорії».

У другому творі, як зазначає професор, здійснено художній аналіз форм великоруського та малоруського орнаменту, досліджено основні його елементи, а також напрями подальшого розвитку – з різних комбінацій ліній і кольорів, представлених у малюнках, вирізняти основні споконвічні типи й визначати характерні ознаки цих груп художніх явищ, використовувати ілюстративний матеріал, що слугує кращому сприйняттю теми дослідження, але друга частина твору (нарис орнаменту історичного) ґрунтовно не розкрито.

У третьому дослідженні, як відзначив професор Н.П. Кондаков, описано пам'ятники скіфів і мирян, а також речі Ананьїнського могильника, болгарські предмети давнини, головною метою свого дослідження Вірлан вважає пошук елементів впливу східного, візантійського та скандинавського орнаментів. Автор стверджує, що російський орнамент є «копіюванням чужих зразків», що він «вирізняється застоєм форм» (але не примітивний), які «не міг розвинути внаслідок історичних умов». Аналізуючи форми орнаменту, переконується, що більшість з них запозичена із Стародавнього Сходу. Професор звернув увагу на те, що студент не розрізняє історичного запозичення зразків з найдавніших переказів. Незважаючи на зауваження, визнав, що наукове дослідження заслуговує на позитивну оцінку.

Ознайомившись з відгуками професора Н.П. Кондакова, члени ради погодилися з рішенням факультету. Отже, студенти М. Орлов і П. Катаєв отримали срібні медалі, а Вірлан – похвальний відгук [6, с. 84–90].

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Отже, викладачі Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів ефективно проєктували зміст практичних занять, намагалися оптимально поєднати методи навчання, підтримувати зворотний зв'язок зі студентами, стимулювали їхню пізнавальну активність, залучаючи до інтелектуальної співпраці, застосовували засоби наочності, добирали цікаві теми для написання наукових праць, оцінювали результати педагогічних досліджень. Така методична робота спонукала професорсько-викладацький склад навчальних закладів до постійного підвищення свого фахового рівня.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні нормативно-правового забезпечення процесу підготовки науково-педагогічних кадрів у вітчизняних університетах після прийняття Університетського статуту 1884 р.

### Список використаної літератури

1. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Журнал Министра народного просвещения. Июнь. 1876. – Санкт-Петербург, 1876. – Ч. CLXXXV. – С. 59–76.
2. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Журнал Министерства народного просвещения. Ноябрь. 1878. – Санкт-Петербург, 1878. – Ч. СС. – С. 30–81.
3. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Журнал Министра народного просвещения. Октябрь. 1876. – Санкт-Петербург, 1876. – Ч. CLXXXVII. – С. 179–209.
4. Извлечения из Всеподданнейшего отчета г. Министра народного просвещения за 1874 г. Журнал Министра народного просвещения. Июнь. 1876. – Санкт-Петербург, 1876. – Ч. CLXXXV. – С. 43–67.
5. Обзор деятельности Министерства народного просвещения за 1874 г. Журнал Министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург, 1875. – Ч. CLXXXVII. – С. 1–72.
6. Протокол заседаний Совета Императорского Новороссийского университета: 20 августа – 15 декабря 1880 г. Записки Императорского Новороссийского университета. – 1881. – Т. 32. – С. 76–241.
7. Протокол заседаний Совета Университета Св. Владимира: 2 октября 1864 г. Университетские известия. Ноябрь 1864 г. – Киев: Университетская типография, 1864. – № 11. – С. 5–20.
8. Современная летопись. Университетский вопрос. Журнал Министерства народного просвещения. Октябрь. 1876 г. – Санкт-Петербург, 1876. – Ч. CLXXXVII. – С. 131–178.

### References

1. *Izvestiia o deiatelnosti i sostoianii nashikh uchebnykh zavedenii* (1876). [News of the activities and condition of our education institutions]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburh, part SLXXXV, pp. 59-76 (In Russian).
2. *Izvestiia o deiatelnosti i sostoianii nashikh uchebnykh zavedenii* (1878). [News of the activities and condition of our education institutions]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, part CC, pp. 30-81. (In Russian).
3. *Izvestiia o deiatelnosti i sostoianii nashikh uchebnykh zavedenii* (1876). [News of the activities and condition of our education institutions]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, part SLXXXVII, pp. 179-209. (In Russian).
4. *Izvlechenie iz Vsepoddaneisheho otcheta h. Ministra narodnoho prosveshcheniia za 1874 h.* (1876). [Extracts from the Most-devoted Report of the Minister of Public Education for 1876]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education]. June. 1876]. Sankt-Petersburg, part CLXXXV, pp. 43-67. (In Russian).
5. *Obozrenie deiatelnosti Ministerstva narodnoho prosveshcheniia za 1874 h.* (1875). [Review on the activity of the Ministry of Public Education in 1874]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia* [Journal of the Ministry of Public Education]. Sankt-Peterburg, part CLXXXVII. pp. 1-72. (In Russian).
6. *Protokol zasedanii Soveta Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta: 20 avhusta – 15 dekabria 1880 h.* (1881). [Minutes of the meetings of the Council of the Imperial Novorossiysk University: August, 20–December, 15 1880]. *Zapiski Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta* [Proceedings of the Imperial Novorossiysk University], vol. 32, pp. 217-231. (In Russian).
7. *Protokol zasedanii Soveta Universiteta Sv. Vladimira 2 oktiabria 1864 h.* (1864). [Minutes of the meetings of St. Volodymyr University Council of October, 2 1864]. *Universitetskie izvestiia* [University Proceedings]. Kiev, Universitetskaia tipohrafiia Publ., no. 11, pp. 5-20. (In Russian).
8. *Sovremennaia letopis. Universitetskii vopros* (1876). [Modern chronicle. University issue]. *Zhurnal Ministerstva narodnoho prosveshcheniia. Oktyabr. 1876 h.* [Journal of the Ministry of Public Education. October. 1876]. Sankt-Peterburh, part CLXXXVII, pp. 131-178. (In Russian).

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE: THE METHODOLOGICAL ASPECT (THE SECOND HALF OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY)

*Iryna V. Tamozhska*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Language Training Department 1 of the Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University in Ukraine.

E-mail: itamozska@ukr.net

ORCID: 0000-0003-0865-2380

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-12

*Key words: St. Volodymyr University, Kharkiv University, Novorosiisk University, academic staff, the level of proficiency, scientific and research work, practical classes.*

In the second half of the 19<sup>th</sup> century St. Volodymyr University, Kharkiv University and Novorosiisk University provided favourable conditions for students to realize their potential for scientific and research work during practical classes. Such classes contributed to the consolidation of theoretical knowledge, acquiring and advancing practical skills on the corresponding speciality as well as to the improvement of the methodological training of the university academic staff.

The article brings into focus the leading role played by professors at higher education institutions as they implemented the results of their scientific research in the educational process, provided conditions for practical application of theoretical knowledge. The experience of students' scientific and research work organization during practical classes at universities and Ukrainian education-support institutions (clinics, hospitals, museums of anatomical pathology, museums of fine arts, physical laboratories, dissecting rooms) has been highlighted. It has been mentioned that teachers used different combinations of instructional methods which contributed to effective learning, formation of students' research skills, widening of their scientific scope. The content of independent work activities was developed by teachers and the connection between educational and practical activities was strengthened. Completing such specific tasks individually, students relied on the available level of knowledge and skills on their major subject, found out elements of the new knowledge to be acquired. We have drawn the conclusion that such methodological work encouraged the academic staff of the education institutions to improve their proficiency level.

Statistical data of 1875 have been provided as for the average number of lectures conducted by one university teacher. It has been found that at St. Volodymyr University training courses on Chemistry were implemented at the Medical Faculty and on Legal Economics and Statistics – at the Faculty of History and Philology (1874). It has been found that in Kharkiv University practical classes on anatomical pathology were held within three mandatory disciplines: 1) the elementary course on pathologic histology for 3d year students (4 hours per week); 2) the course on pathologicoanatomic casuistry for students of two senior years (2 hours per week); 3) the course on postmortem examination (clinical hours when it was possible to obtain some organic matter for it). On the example of Novorosiisk University the procedure of awarding gold and silver medals, honorable references to students who suggested their own solutions to the problems on the topics determined by the faculties has been researched.

*Одержано 17.11.2019.*

УДК 37.015.3  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-13

**Р.О. ТРУЛЯЄВ,**  
*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціології, психології та гуманітарних дисциплін  
Криворізького факультету Запорізького національного університету*

## **ЦІННІСНІ НАСТАНОВИ ДОРОСЛОГО ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Здійснено теоретичне дослідження ролі особистісних цінностей педагога в процесі формування особистості дитини з позицій культурно-історичного підходу; ґрунтовно розкрито сутність поняття особистісних цінностей як інтегрального психологічного утворення, що визначає особливості поведінкової активності суб'єкта, реалізуючись у соціально значущих вчинках; розглянуто психологічні характеристики, закономірності та феноменологічні маркери процесу передавання вихованцям особистісних цінностей педагога. Ідеальний перебіг процесу взаємодії з вчителем в освітньому середовищі передбачає плекання та творення особистості дитини, що полягає в присвоєнні нею знакових здобутків людської культури, які в узагальнено-символічному вигляді містять універсальні ціннісні орієнтири людства. Унікальна здатність людини до символічного відтворення дійсності в ході її творчого осмислення забезпечує універсальність культурних змістів, що дає можливість адекватного сприйняття та залучення до ціннісних систем координат інших людей. У контексті творення особистості сутність складного процесу присвоєння змістів людської культури як особливого виду інтеріоризації розуміється як набуття «психологічної прописки» у внутрішньому світі сприймаючої їх особи. Таким чином, у результаті цього процесу зовнішнє на момент зустрічі людини з ним ціннісне переконавання стає згодом шляхом поглинання та переосмислення її внутрішнім надбанням, тобто робиться її власним внутрішнім багатством, вбудовується в систему її індивідуальних ціннісних настанов. Дитина схильна наслідувати ті чи інші прояви дорослого, що дає їй змогу успішно вирішувати проблеми, не вдаючись до довготривалого пошуку та реалізації безлічі можливих рішень. Це може стосуватися не тільки конкретних форм зовнішньої поведінки, але і таких узагальнених «вищих» людських проявів, як культура, цінності та смисли, що передаються в ході взаємодії як через безпосередню демонстрацію та приклад, так і через символи. Одна з фундаментальних психологічних закономірностей сприйнятливості учня до виховних впливів, у процесі яких відбувається передавання цінностей, полягає в тому, що ступінь готовності сприймати та засвоювати їх буде залежати від специфіки ставлення дитини до дорослого. У свою чергу, знак емоційного ставлення до педагога буде залежати від практичної реалізації ним самим цінностей, які він транслює дитині.

*Ключові слова: особистість, особистісна цінність, ціннісні настанови та переконання, свідомість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, ціннісні змісти людської культури циркуляція, трансляція, інтеріоризація, присвоєння ціннісних змістів.*

Осуществлено теоретическое исследование роли личностных ценностей педагога в процессе формирования личности ребенка с позиций культурно-исторического подхода; основательно раскрыта сущность понятия личностных ценностей как интегрального психологического образования, которое определяет особенности поведенческой активности субъекта, реализуясь в социально значимых поступках; рассмотрены психологические характеристики, закономерности и феноменологические маркеры процесса передачи воспитанникам личностных ценностей педагога. Идеальное протекание процесса взаимодействия с учителем в образовательной среде предусматривает возвращение и созидание личности ребенка, состоящие в присвоении им знаковых достижений человеческой культуры, которые в обобщенно-символическом виде содержат универсальные ценностные ориентиры человечества. Уникальная способность человека к символическому воспроизводству

действительности в ходе ее творческого осмысления обеспечивает универсальность культурных со-держаний, что дает возможность адекватного восприятия и приобщения к ценностным системам координат других людей. В контексте созидания личности сущность сложного процесса присвоения содержаний человеческой культуры как особого вида интериоризации понимается как обрете-ние «психологической прописки» во внутреннем мире воспринимающего их лица. Таким обра-зом, в результате этого процесса внешнее на момент встречи человека с ним ценностное убеждение становится со временем его внутренним богатством, встраивается в систему его индивидуальных ценностных установок. Ребенок склонен наследовать те или иные проявления взрослого, что дает ему возможность успешно решать проблемы, не прибегая к длительному поиску и реализации мно-жества возможных решений. Это может касаться не только конкретных форм внешнего поведе-ния, но и таких обобщенных «высших» человеческих проявлений, как культура, ценности и смыслы, которые передаются в ходе взаимодействия как через непосредственную демонстрацию и пример, так и через символы. Одна из фундаментальных психологических закономерностей восприимчивос-ти ученика к воспитательным воздействиям, в процессе которых происходит передача ценностей, состоит в том, что степень готовности воспринимать и присваивать их будет зависеть от специфики отношения ребенка к взрослому. В свою очередь, знак эмоционального отношения к педагогу будет зависеть от практической реализации им самим ценностей, которые он транслирует ребенку.

*Ключевые слова: личность, личностная ценность, ценностные установки и убеждения, со-знание, субъект-субъектное взаимодействие, ценностные содержания человеческой культуры, циркуляция, трансляция, интериоризация, присвоение ценностных содержаний.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Згідно з уявленнями, сформо-ваними у межах культурно-історичної психології, прогресивне становлення особистості дитини пов'язане з поступовим «окультурненням» її базових психічних функцій, що виражається у підвищенні ступеня їх усвідомленості та довір-ливості, а також формуванням на базі цього готовності до інтенсивного засвоєння підрос-таючим поколінням соціокультурного досвіду. Слід зауважити, що розвиток психічних процесів та функцій, з одного боку, та присвоєння соціально-культурного досвіду – з іншого, має характер складної діалектичної взаємодії. Так, відомо, що психічні ко-мпетенції людини виступають своєрідними психологічними «знаряддями», за допомо-гою яких накопичуються необхідні для життя в суспільстві знання, ціннісні орієнтації та настанови, вміння і навички, що визначають зміст внутрішнього світу дитини. Зміс-тові ж компоненти психіки, у свою чергу, стимулюють та визначають траєкторію по-дальшого розвитку психічних процесів та функцій, що, ґрунтуючись та закріплюючись у внутрішньому плані особистості, поступово переходять у соціально значущі особис-тісні риси та якості, інтегруються в загальний рівень інтелектуальної та емоційної зрі-лості суб'єкта. Таким чином, процес становлення особистості завжди включає в себе дві сторони (операціонально-динамічну та змістову), зв'язок між якими має характер реципрокного впливу.

Кристалізуючись у знаково-символічній формі, визначні здобутки та досягнення люд-ської культури мають універсальну властивість транслюватися та поглинатися суб'єктами пізнавальної діяльності. Джерелами сенсів людської культури можуть виступати як кон-кретні люди, що транслюють їх у процесі безпосередньої або опосередкованої технічними засобами взаємодії, так і культурні напрацювання, представлені у вигляді витворів худож-нього, музичного, кінематографічного мистецтва, наукових та літературних праць тощо.

Педагог, будучи сформованим носієм «концентрованих» сенсів людської культури та транслюючи визнані суспільством зразки ставлення до різноманітних аспектів людського буття, виступає суб'єктом активного впливу на психологічні структури вихованців, зокрема на їх ціннісно-смыслову сферу. Зважаючи на це, ідеальний перебіг процесу взаємодії з вчи-телем в освітньому середовищі передбачає плекання та **творення особистості** дитини. У цьому контексті важливим є теоретичне дослідження ролі особистісних цінностей педаго-га в процесі творення особистості учнів, а також психологічних передумов успішного пере-давання цінностей педагога вихованцям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Априорі не викликає сумнівів, що відкрит-тя об'єктивного існування динамічного явища присвоєння змістів мотиваційної, ціннісно-смыслові сфери однієї людини іншій в процесі соціальної взаємодії та розкриття її законо-

мірностей автоматично дозволить говорити про наявність відповідних явищ в освітньому процесі. Адже інститути освіти являють собою особливу в плані свідомого та цілеспрямованого «вибудовування» особистості сферу соціального впливу [17, с. 41].

Можна обґрунтувати принципову можливість впливу таких змістових психічних утворень, як особистісні цінності одного суб'єкта на особистісні характеристики іншого суб'єкта, спираючись на цілу низку ідей вітчизняних та зарубіжних науковців, які з різним ступенем наближення торкалися проблемних питань міжсуб'єктної взаємодії. Більшість з них висловлювали думку про те, що як динамічні, так і змістові особистісні структури дитини можуть змінюватися під впливом особистості дорослого [15]. Ця думка простежуються у працях таких науковців, як Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, які підкреслювали значущість соціокультурних чинників у формуванні особистості, розглядали спілкування як суто людський вид діяльності, ключовою функцією якого є залучення дитини до простору ціннісно-сміслових змістів людської культури, що в результаті процесів інтеріоризації стають фундаментом для формування підростаючої особистістю власної системи особистісних цінностей та смислів [1; 4–6; 10]. Тут необхідно зауважити, що зміст процесу інтеріоризації досить по-різному визначається та тлумачиться науковцями, що його операціоналізували та вивчали. Розкриттю сутності явища інтеріоризації, аналізу підходів до його вивчення, висвітленню дискусійних аспектів його внутрішніх механізмів можна присвятити не одну наукову роботу, що не входить до пріоритетних завдань цієї публікації. В контексті творення особистості сутність багаторівневого процесу інтеріоризації слід розуміти як своєрідне набуття «психологічної прописки» у внутрішньому світі сприймаючої особи, коли спочатку якесь зовнішнє («чуже») ціннісне переконання стає внутрішнім надбанням людини, що його «поглинула» та переосмислила, тобто стає власним внутрішнім багатством, вбудовується в систему індивідуальних ціннісних настанов.

Л.С. Виготський виділяє дві основні лінії розвитку поведінки дитини: перша – це лінія природного розвитку поведінки, тісно пов'язана з процесами «загальноорганічного» росту та дозрівання дитини; друга лінія полягає в культурному вдосконаленні психологічних функцій, що зумовлює появу нових способів мислення, оволодіння культурними засобами регуляції поведінки [6]. Затримка розвитку за першою лінією тлумачиться в термінах затримки психічного розвитку та розумової відсталості. Затримка розвитку за другою лінією призводить до «дитячої примітивності» як сутнісного прояву недостатнього *особистісного, культурного* становлення дитини [6].

І.С. Кон зауважує, що особистість у вузькому значенні цього терміна має розумітися як соціальна властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у нього соціально значущих рис, що виникають у процесі прямої або опосередкованої взаємодії людини з іншими людьми та роблять її суб'єктом праці, спілкування та пізнання [9]. Л.І. Божович зазначає, що «психічний розвиток дитини, формування її особистості може бути зрозумілим лише в рамках її соціалізації, тобто засвоєння нею продуктів накопиченого людьми соціального досвіду» [4, с. 181].

Зарубіжні психологи також вказують на можливість визначального впливу соціального оточення дитини на процес формування особистості. Детальне обґрунтування ця ідея знайшла в теорії соціального навчання А. Бандури [2]. Відступаючи від канонів класичного біхевіоризму, науковець стверджує, що засвоєння нових форм поведінки можливе не тільки на основі власного досвіду, але і шляхом спостереження за проявами інших людей: «Здатність навчатися шляхом спостереження дає людям можливість освоювати складну, комплексну поведінку без необхідності довго й нудно вивчати її методом проб та помилок. Скорочення процесу засвоєння поведінки через спостереження є життєво важливим як для розвитку, так і для виживання» [2, с. 26]. А. Бандура трансліює ідею, що деякі складні види поведінки можуть виникати тільки за допомогою моделювання: «...дуже складно уявити собі процес соціального передавання інформації, в якому мова, стиль життя, практика культури передаються новому члену суспільства виключно через вибіркове підкріплення успішної поведінки, без використання моделей, що являють собою зразки культурної поведінки» [2, с. 26]. Таким чином, дитина схильна наслідувати ті чи інші прояви дорослого, що дає їй змогу успішно вирішувати проблеми, не вдаючись до довготривалого пошуку та реалізації безлічі можливих рішень. Це може стосуватися не тільки конкретних форм зовнішньої поведінки, але і таких узагальнених «вищих» людських проявів, як культура, цін-



ності та смисли, що передаються в ході взаємодії як через безпосередню демонстрацію та приклад, так і через символи.

Важливою для обґрунтування можливості впливу особистісних цінностей одного суб'єкта на цінності іншого суб'єкта є думка Д.О. Леонтьєва про трансляцію особистісних змістів від індивіда до індивіда: «Усі змісти (смисли, цінності, ідеї, образи, символи – прим. авт.) не є надбанням лише того індивіда, у свідомості якого ми їх знаходимо; якщо на рівні властивостей, процесів та станів, що традиційно вивчалися психологією, ми всі опиняємося у відношенні один до одного замкненими монадами, то в плані змістів ми всі розімкнені у відношенні один до одного. Існує процес циркуляції змістів, їх діалогічної взаємодії та обміну, і ця циркуляція пов'язує різних індивідів не тільки між собою, але й із загальним культурним фондом людства» [13, с. 16]. На рівні духовних проявів люди являють собою відкриті системи. Саме тому є принципова можливість циркуляції цінностей та смислів між людьми. Такий «кругообіг» (ціннісний обмін) пов'язує індивідів між собою та реалізується через спілкування.

На властивість особистісних цінностей спонтанно циркулювати між людьми, розкриватися та поглинатися в процесі спілкування звертав увагу і О.О. Бодальов, зазначаючи, що розкриття своїх ціннісних орієнтацій суб'єктами спілкування багато в чому визначає характер їх ставлень один до одного, сприяє появі тієї чи іншої «домінанти у відносинах» [3, с. 69]. Особливе значення в контексті порушеної проблематики має ідея О.О. Бодальова про «вкладування себе в іншого» або **проектування** власних особистісних рис, що розглядалася на прикладі міжособистісної взаємодії саме в педагогічному процесі. Феномен проектування розглядався О.О. Бодальовим у двох аспектах. У першому випадку він виступає як ілюзорне «приписування» іншому власних особистісних властивостей, характеристик пізнавальних процесів, емоційних переживань, що об'єктивно можуть бути відсутніми в партнера по спілкуванню (саме в такому «захисному» варіанті трактується психологічний механізм проекції у фрейдизмі). У другому аспекті «вкладання» себе в іншого передбачає реальне передавання або трансляцію цінностей, моральних принципів, ідеалів, особистісних властивостей оточенню, з яким взаємодіє особистість. За словами О.О. Бодальова, «тут має діяти інший, більш складний психологічний механізм проекції, тому що результатом його роботи є не ілюзія наявності в об'єкта проектування особливостей психічних процесів і властивостей особистості суб'єкта проектування, а дійсне створення цих особливостей в його психічному світі» [3, с. 95].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розкриття і теоретичне осмислення психологічної феноменології і механізмів фундаментального **процесу трансляції-присвоєння** сенсів та цінностей людської культури суб'єктами спілкування дасть змогу збагатити наукові уявлення про приховані, «тонкі» чинники сприйнятливості здобувачів освіти до виховного педагогічного впливу, а також сили цього впливу на внутрішній світ дитини, від якої залежить глибина «сліду», що залишиться у душі дитини після досвіду спілкування з конкретним педагогом. У практичному плані це дозволить спрогнозувати динаміку та передбачити орієнтовний результат особистісного розвитку вихованців під впливом того чи іншого вчителя.

**Формулювання цілей статті.** Враховуючи викладене вище, метою статті є теоретичне дослідження та наукове осмислення ролі особистісних цінностей педагога в процесі взаємодії з дітьми, визначення психологічних передумов їх успішної трансляції та присвоєння вихованцями, тезисне висвітлення ключових феноменологічних маркерів процесу трансляції-присвоєння сенсів та цінностей людської культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Людина від народження занурена в простір культурного впливу, який пронизує буквально всі рівні її життєдіяльності. Культура являє собою своєрідне нематеріальне відтворення оточуючої дійсності у вигляді узагальненої та творчо переробленої ментальної моделі, яка, окрім фіксації об'єктивно існуючих зв'язків між явищами оточуючого природного та соціального світу, включає в себе тонко завуальований суб'єктивно-особистісний підтекст, що може з різною мірою успішності розкриватися і транслюватися тільки у продуктах високої творчості майстрів слова, музики, форми, художнього образу. Процес такого розкриття потребує особливого таланту митця, який виступає виразником значущих для людства ціннісних ідей і якому, на відміну від інших, дано

«ловити невловиме». За влучним висловом П.С. Гуревича відбувається «подвоєння» реальності, обумовлене тим, що між людиною та реальністю виник величезний простір символів: «Відбулося ніби подвоєння реальності, яка отримала відображення у сфері думки, свідомості. Людина опинилася зануреною в специфічні умови існування. Цей простір можна назвати культурою, оскільки вона і є тією сферою, де несподівано розкрився творчий потенціал людини» [7, с. 55]. Унікальна здатність людини до символічного відтворення дійсності в ході її творчого осмислення забезпечує універсальність культурних змістів, що дає можливість адекватного сприйняття та залучення до ціннісних систем координат інших людей і навіть ментально далеких від нас народів або етнічних груп.

У наявній у внутрішньому плані людини картині світу, яка є результатом роботи її психічного апарату, міститься світоглядний вимір у формі таких смислових утворень, як цінності, ідеали, морально-етичні норми. Зважаючи на це, необхідно підкреслити, що світоглядні питання не можуть бути виключені зі сфери інтересів психологічної науки. Тому психологія кардинально відрізняється як від природничо-наукових дисциплін, які вивчають об'єктивні закономірності зовнішнього матеріального світу, так і суміжних галузей людинознавства, які цікавляться переважно фізичним або соціальним буттям людини. Таким чином, можна виділити два виміри внутрішнього життя людини:

1) вимір простого психічного відображення – чуттєве пізнання світу (відчуття, сприйняття); первинні форми мислення (наочно-дійове, наочно-образне); примітивні емоції задоволення / незадоволення. Мета функціонування цього рівня: пристосування до вимог середовища і організація відповідних пристосувальних реакцій і дій людини для підтримки життєдіяльності;

2) вимір змістовно-смислових утворень свідомості особистості – складні форми мислення, результатом функціонування яких є цінності, ідеали, смисли, відносини; вищі емоції; стійкі особистісні властивості і совість. Мета функціонування: орієнтування у сфері вільного вибору добра чи зла, можливих варіантів вирішення життєвих ситуацій і сценаріїв життєвого шляху, в основі чого лежить внутрішня робота трансцендентного рівня. Будучи особистісним, цей вимір внутрішнього життя людини може бути представлений у примітивно-недостатньо усвідомленому (майже невідрефлексованому, практично закритому для суб'єкта) або розвиненому (рефлексивно-усвідомленому) варіантах [19].

Перетворюючись у ході психічного розвитку на суб'єкта пізнання, ми рухаємось у своєрідній системі ціннісних координат, що визначаються специфікою конкретної історичної епохи. Феноменологічна природа психіки на рівні вищих форм відображення полягає у її розімкненості, здатності безкінечно насичуватися різноманітними змістами. Тобто при сприйнятті узагальнених у символах думок, принципів, цінностей інших людей наш внутрішній світ являє собою відкриту систему, а сам процес переробки інформації такого типу можна описати в термінах поглинання, присвоєння, накопичення, відтворення тощо. В окресленому контексті особистість педагога виступає світоглядним орієнтиром, провідником у системі координат культурної реальності, а отже, і «живим» джерелом прогресивного розвитку особистості учня. Таким чином, у процесі педагогічної взаємодії відбувається взаємопроникнення змістів двох відкритих систем, у процесі якої вони видозмінюються та збагачуються за умови дотримання діалогічного стилю взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Ядром особистості педагога є сформовані ціннісні настанови та відношення, що визначають особливості та зміст його ставлення до світу, оточуючих людей та до себе. Багато дослідників не змогли оминати такі утворення мотиваційно-смислової сфери, як особистісні цінності при поясненні джерел активності особистості. Адже «...цінності проявляють свою всюдисущість у всіх аспектах людського життя» [20, с. 96].

Одне з важливих завдань, що стояло перед психологами при вивченні цінностей, полягало у визначенні їх місця серед низки психологічних феноменів, що беруть участь у регуляції поведінки людини: йдеться про розмежування таких психологічних структур, як потреба, цінність та смисл. Так, Д.О. Леонтьєв виділив низку специфічних властивостей, що відрізняють цінності від потреб:

1) наявність ідеального або матеріального об'єкта цінності.

2) стабільність – особистісні цінності не залежать від поточного моменту, а будь-які зміни в системі цінностей є ознакою кризи особистості;

3) соціальна обумовленість – джерелом формування особистісних цінностей є суспільний досвід соціальної спільноти. За влучним висловом Д.О. Леонтьєва, «особистісні цінності являють собою “консервовані” відносини зі світом, узагальнені та опрацьовані сукупним досвідом соціальної групи»;

4) значний мотивуючий вплив – істинні цінності постійно стимулюють рухатися людину в певному напрямі;

5) інтенціональність – особистісні цінності лежать в основі ключової спрямованості активності людини, що червоною лінією проходить через все її життя;

6) особистісні цінності репрезентуються суб'єкту як ідеал;

7) соціальний критерій необхідності – в цінностях відображені правила та норми оптимальних суспільних відносин, об'єктивно бажаних суспільством; через цінності людина переживає свою приналежність до соціальної спільноти [11, с. 226].

Б.С. Братусь визначає особистісні цінності як відрефлексовані та усвідомлені узагальнені смислові утворення, що приймаються людиною як фундаментальні орієнтири життєдіяльності. Справжня особистісна цінність, являючи собою смислове утворення, характеризується емоційно-пристрасним ставленням до відповідної сторони життя та відрізняється від «псевдоцінності», що має лише декларативний характер [5]. Однак, незважаючи на вихідну подібність природи ціннісних та смислових утворень у структурі особистості, на сучасному постнекласичному етапі розвитку психологічної науки дослідники не схильні до їх отождолення. В.Є. Клочко так визначає ключову відмінність між цінностями та смислами: «Цінності та смисли відрізняються одні від одних тим, що за першими стоять напружені потреби, а за другими такі ж напружені можливості» [20, с. 59]. Враховуючи викладені ідеї, можна стверджувати, що розмежування термінів «потреба», «цінність» та «смысл» відбувається за критерієм участі духовного виміру особистості в регуляції діяльності, а послідовність «потреба – цінність – смысл» відображає зростання частки участі духовного виміру в регуляції індивідуальної поведінки.

За визначенням А.В. Петровського, особистісна цінність являє собою мотив, що знайшов своє місце в системі самоставлень суб'єкта, вкоренився в його самосвідомості та репрезентується у свідомості особистості як визначальна характеристика її існування у світі [16, с. 5]. У системі категорій психологічної науки, цінність перебуває на метапсихологічному рівні, оскільки має численні зв'язки та співвідношення з іншими сферами психічного [16]. Саме тому будь-які зміни в ієрархії особистісних цінностей завжди приводять до кризи розвитку особистості.

На думку Н.А. Кирилової, для ціннісно-мотиваційної сфери людини характерна складність, ієрархічна організованість та багатокомпонентність її складових, що детермінуються, з одного боку, чинниками соціалізації, а з іншого – всією системою різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності [8, с. 29]. Саме в особистісних цінностях відображено важливі для людини сторони існування. Ієрархія цінностей у структурі особистості визначає змістовні аспекти внутрішнього світу людини. При цьому як цінності можуть виступати як матеріальні, так і ідеальні об'єкти. Знаючи, які матеріальні та ідеальні об'єкти становлять для людини цінність, можна визначити рівень її особистісного розвитку.

Таким чином, особистісні цінності, маючи мотиваційно-смислову природу, являють собою стійкі змістовні характеристики особистості, що лежать в основі базового орієнтування в системі уявлень про світ та його призначення, а також про найважливіші сторони людських стосунків. При цьому мотив для суб'єкта – це, як правило, певна (часто залежна від ситуації) користь, для отримання якої відшукуються відповідні засоби, у той час як цінність – уявлення про належне з точки зору моралі становище речей у світі, що формується в результаті ціннісного самовизначення. Тому формування конструктивних, суспільно значущих, загальнолюдських цінностей – це довготривалий та складний процес. Однак, незважаючи на це, певні ціннісні ставлення, в яких ще не відображено повної та осмисленої картини світу, можуть проявлятися вже в молодшому шкільному віці. При цьому сама цінність, що лежить в основі певного ставлення в більшості випадків не усвідомлюється дитиною [11, с. 227].

Механізмом формування особистісних цінностей є процеси інтеріоризації, за яких відбувається присвоєння людиною соціальних цінностей. Аналіз сутності особистісних цін-

ностей приводить до висновку про їх обов'язкову суб'єктну приналежність, включеність до внутрішнього світу людини. Будь-який об'єкт, що входить до системи цінностей особистості суб'єктивно сприймається як «свій», «особистий», а зважаючи на обов'язкову наявність нормативно-оціночного компонента будь-якої цінності, то і як ключова мета всіх зусиль людини [16, с. 5]. Поступово вбудовуючись у сферу самосвідомості особистості, він виступає потужним джерелом активності суб'єкта. Тільки за такої умови цінності можуть мати реальну діючу силу. За висловом Д.О. Леонтьєва, «усвідомлення певного предмета як суспільної цінності передуює перетворенню його в особистісну цінність – регулятор індивідуальної поведінки» [11, с. 38]. Необхідною ж умовою такого перетворення, на думку науковця, є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності. Таким чином, особистісні цінності, в основі яких лежать цінності різноманітних соціальних груп та спільнот, виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, вкорінені в структуру особистості [11].

Процес інтеріоризації цінностей можна вважати завершеним тільки за умови їх повного присвоєння, що суттєво відрізняється від механічного поглинання та накопичення інформації переважно на когнітивному рівні. Присвоєна цінність стає внутрішнім відкриттям та надбанням вихованця, отримує «психологічну прописку» в цілісній системі емоційно-когнітивного відображення дитини, забезпечує задоволення її глибинних духовних потреб та сама, у свою чергу, вбудовується в потребно-мотиваційну сферу, в систему особистісних смислів, стає «гарячим» життєвим переконанням, що проявляється у спрямованості вчинків особистості.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що на перший план виходить саме її ціннісний бік як умова ефективності педагогічного впливу. По-перше, в освітньому процесі цінності виступають як елемент структури знань, що передається від педагога до учня. Одна з функцій вчителя – передати кожному учню загальнолюдські цінності та довести їх імперативне значення. У цьому аспекті всі загальнолюдські цінності стають об'єктом пильної уваги, об'єктом вивчення як педагогом, так і його учнями. По-друге, необхідність постійної взаємодії з учнем, що становить зміст педагогічної діяльності, вимагає від педагога орієнтації на реалізацію цінностей, які лежать в основі оптимального ставлення до школярів. Тобто такого ставлення та поведіння педагога з учнями, яке збереже їх психологічне здоров'я, забезпечить умови для повноцінного розвитку особистості (самоповага, самостійність, саморегуляція, прагнення до досконалості, вміння саморозвитку та ін.), а також сформує потужну мотивацію навчальної діяльності.

Теоретичне осмислення досліджуваної проблеми дозволяє виділити сутнісно-феноменологічні характеристики та психологічні закономірності процесу трансляції-присвоєння сенсів та цінностей людської культури суб'єктами пізнання, що полягають у такому:

1) характеристики загальнолюдських цінностей як специфічної інформації, що передається, якісно відрізняються від характеристик, призначених для засвоєння відомостей з того чи іншого навчального предмета (так, як відрізняється якість їжі, яку ми вживаємо);

2) цей процес можливий лише за умови налагодження діалогічної особистісної взаємодії учасників освітнього процесу;

3) метафорично внутрішній світ дитини в умовах перебігу процесу трансляції-присвоєння цінностей можна подати у вигляді поступового заповнення посудини чистою джерельною водою;

4) успішність процесу присвоєння дитиною цінностей, що транслюються дорослим, залежить від сформованості специфічних психологічних знарядь для їх переробки, якими виступає рівень інтелектуального розвитку, наявний рівень розвитку свідомості та самосвідомості, закладені найближчим соціальним оточенням на ранніх етапах онтогенетичного розвитку дитини суспільні та духовні потреби, що проявляється в живому інтересі до вирішення моральних дилем. Таким чином, цінності не можуть транслюватися в порожнечу, а можливість їх адекватного сприйняття та присвоєння залежить від уже наявних у дитини психічних компетенцій;

5) етапність цього процесу: сприйняття транслюваної цінності – засвоєння – диференціація цінності у внутрішньому плані (збагачення уявлень про неї та способів її виявлення на практиці) – наслідування – остаточне присвоєння;

6) ступінь сформованості психологічних засобів сприйняття світоглядної інформації та конкретний етап інтеріоризації цінності позначаються на специфіці її подання у внутрішньому плані учня;

7) до вивчення цього процесу можна підходити з точки зору розкриття його структури, компонентами якої будуть виступати особистісні утворення дорослого та дитини, засоби та умови передавання цінностей, а можна з точки зору опису його динаміки і тактики, що полягають у врахуванні поступовості, «розтягнутості» у часі процесу сприйняття культурної інформації, ефектах поступового насичення та перенасичення культурними смислами, явищі поступового скорочення часу присвоєння культурної інформації після її багатократного сприйняття. У цілому завершений процес присвоєння знаменується помітним скороченням кількості, а з часом, можливо, і повного припинення взаємодії з джерелом соціокультурного досвіду;

8) емоційним маркером того, що для прийняття та присвоєння цінності у внутрішньому плані дитини сформовано благодатний ґрунт є виражене в неї пізнавальне почуття захоплення від розгляду прикладів, реалізації певної цінності, бажання наслідувати відповідні поведінкові прояви (наприклад, при знайомстві з вчинками головного героя літературного твору, в яких реалізуються його ті чи інші ціннісні орієнтації);

9) завершені акти сприйняття надбав високої культури супроводжуються моральним перетворенням людини, внутрішньо перебудовують її особистість.

Ступінь сформованості конкретних ціннісних орієнтацій можна описати за допомогою таких дихотомій:

- 1) викривлення або точність відтворення сприйнятих цінностей;
- 2) аморфність або диференційованість представлення сприйнятих цінностей у внутрішньому плані особистості;
- 3) поверховість або глибина присвоєння цінностей;
- 4) пасивність або активність поглинання ціннісних змістів людської культури.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** У цій публікації процес трансляції-присвоєння змістовних сторін психіки, виражених в ідеалах та переконаннях, розглядається як універсальне явище міжсуб'єктної взаємодії, яке відбувається у різних сферах спілкування, а також при сприйнятті продуктів людської культури. На відміну від побутового, поверхневого спілкування, наслідком трансляції змістів ціннісної сфери дорослого є особистісний розвиток дитини. Значущою з точки зору особистісного становлення може бути лише діалогічна взаємодія суб'єктів спілкування, в процесі якої відбувається обмін цінностями [17, с. 40].

Процес присвоєння загальнолюдських цінностей можна інтенсифікувати, роблячи їх предметом спеціального розгляду під час виховних годин. Їх культивування вчинками дорослої людини стає потужним чинником спочатку наслідування, а потім і присвоєння дитиною. Одна з фундаментальних психологічних закономірностей сприйнятливості учня до виховних впливів, у процесі яких відбувається передавання цінностей, полягає в тому, що ступінь готовності сприймати та присвоювати їх буде залежати від специфіки ставлення дитини до дорослого. У свою чергу, знак емоційного ставлення до педагога буде залежати від практичної реалізації ним самим цінностей, які він формує в дитини [14, с. 19].

Ключова складність та проблема формування прихильності до загальнолюдських цінностей як умови їх цілковитого присвоєння полягає в тому, що позитивний результат їх реалізації у повсякденному житті може бути неочевидним, відстроченим у часі, не приводити відразу до кардинального підвищення якості життя. Тому усвідомлення необхідності їх дотримання потребує від дитини значних інтелектуальних зусиль.

Кожна людина, маючи соціальну природу походження свого внутрішнього світу, індивідуальним «обрисом» свого життєвого шляху уособлює та втілює певний порядок людських цінностей та значущих в культурному плані ідей, наближаючись або віддаляючись на абстрактній системі координат у відношенні до ідеального стану їх реалізації. При цьому цінності можуть стосуватися різних рівнів функціонування людини та сторін її життя (сімейної, суспільної, трудової, духовної тощо). Так, загальнолюдські цінності свободи, творчості, самостійності, вірності, майстерності можуть реалізовуватися в тих сферах людського життя, що є відносно незалежними одна від одної.

У випадку значного віддалення від соціокультурного нормативу певної цінності можна говорити про культивування людиною антицінності. За кожним конкретним вчинком стоїть певне ціннісне уявлення діючої особистості, що є виразником постійного протистояння її особистих та суспільних устремлінь в індивідуальному семантичному просторі (оцінка ситуації за дихотоміями «добре для мене – погано для мене», «добре для інших – погано для інших», «корисно для мене – шкідливо для мене», «корисно для інших – шкідливо для інших»). Зріла та гармонійна особистість, культивує в собі когнітивну якість розсудливості, займає позицію узгодження та обопільної реалізації особистих та суспільних інтересів, що в остаточному результаті призводить як до особистого, так і до суспільного благополуччя в широкому сенсі цього слова («гра без програшу» за М. Селігманом) [18, с. 66]. Можна з впевненістю стверджувати, що максимальний ефект позитивного впливу на формування особистісних структур учня буде мати педагог, що всім своїм життям стверджує розсудливу особистісну позицію взаємоузгодження своїх та чужих потреб, з поміркованим оптимізмом ставиться до своїх вихованців, неупереджено передбачаючи в кожному з них високу ймовірність життєвого вирашу.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з подальшою теоретичною деталізацією та емпіричним вивченням описаних в основній частині статті сутнісно-феноменологічних характеристик процесу творення особистості дитини в ході обміну цінностями з дорослим в процесі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Це, зокрема, може стосуватися прояснення того, що виступає у внутрішньому плані суб'єкта пізнання основою, на яку нашаровуються присвоєні культурні змісти; пошуку відповіді на питання про те, чи можливе транслювання цінностей у зворотному напрямі: від дитини до дорослого; визначення додаткових психологічних чинників, від яких залежить успішність та результативність передавання підростаючому поколінню соціокультурного досвіду; визначення базових характеристик культурних напрацювань та умов їх трансляції, що з високою вірогідністю приведуть до морального оновлення людини, зміни її неконструктивної світоглядної позиції тощо.

#### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения / А.А. Бодлев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестн. Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
7. Гуревич П.С. Философия человека / П.С. Гуревич. – Ч. 1. – М.: ИФРАН, 1999. – 221 с.
8. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29–38.
9. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
13. Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
14. Носенко Э.Л. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников / Э.Л. Носенко, Р.А. Труляев // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 14–24.
15. Носенко Е.Л. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання: монографія / Е.Л. Носенко, Р.О. Труляев. – К.: Освіта України, 2014. – 192 с.

16. Петровский А.В. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–17.

17. Сапожников С.В. Психологічна підготовка майбутнього учителя до спілкування з учнями: основні завдання / С.В. Сапожников // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 37–45.

18. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.

19. Труляев Р.А. Позитивные личностные черты: новые перспективы сближения религии и психологической науки / Р.А. Труляев // Актуальні проблеми соціокультурного розвитку особистості: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (31 березня – 1 квітня 2016 року) / редкол.: Т.М. Макарова (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг: Криворізька жовтнева друкарня, 2016. – С. 117–128.

20. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред.: В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008. – 342 с.

### References

1. Anan'ev, V.P. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as a subject of knowledge]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 288 p. (In Russian).

2. Bandura, A. (2000). *Teoriia sotsialnogo naucheniia* [Theory of Social Learning]. Sankt Peterburg, Evrazia Publ., 320 p. (In Russian).

3. Bodalev, A.A. (1996). *Psikhologhiia obshcheniia* [Psychology of communication]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 256 p. (In Russian).

4. Bozhovich, L.I. (1997). *Problemy formirovaniia lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 352 p. (In Russian).

5. Bratus, B.S. (1988). *Anomalii lichnosti* [Personality anomalies]. Moscow, Mysl Publ., 301 p. (In Russian).

6. Vyhotskiy, L.S. (1991). *Problema kulturnogo razvitiia rebenka* [The problem of cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psikhologhiia* [Bulletin of Moscow University. Psychology], no. 4, pp. 5-18 (In Russian).

7. Hurevych, P.S. (1999). *Filosofiiia cheloveka* [Human philosophy]. Moscow, IFRAN Publ., part 1, 221 p. (In Russian).

8. Kirilova, N.A. (2000). *Tsennostnye orientatsii v strukture integralnoi individualnosti starshikh shkolnikov* [Value orientations in the structure of the integral personality of older students]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], no. 4, pp. 29-38 (In Russian).

9. Kon, I.S. (1967). *Sotsiologhiia lichnosti* [Sociology of personality]. Moscow, Politizdat Publ., 383 p. (In Russian).

10. Leontev, A.N. (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (In Russian).

11. Leontev, D.A. (1996). *Ot sotsialnykh tsennostei k lichnostnym: sotsiohenez i fenomenologhiia tsennostnoi rehuliatcii deiatelnosti* [From social to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psikhologhiia* [Bulletin of Moscow University. Psychology], issue 14., no. 4, pp. 35-44 (In Russian).

12. Leontev, D.A. (2003). *Psikhologhiia smysla : priroda, stroenie i dinamika smyslovoi realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Mysl Publ., 487 p. (In Russian).

13. Leontev, D.A. (Ed.) (2011). *Lichnostnyi potentsial : struktura i diahnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. Moscow, Smysl Publ., 680 p. (In Russian).

14. Nosenko, E.L. & Truliaev, R.A. (2013). *Pozitivnyi lichnostnyi resurs pedahoha i subektivnoe blahopoluchie uchenikov* [The teacher's positive personal resource and students' subjective well-being]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], no. 5, pp. 14-24 (In Russian).

15. Nosenko, E.L. & Truliaev, R.O. (2014). *Pozityvni tsinnosti yak chynnyk osobystisnoho rozvytku subektiv navchannia* [Positive values as a factor of personal development of the subjects of learning]. Kyiv, Osvita Ukrainy Publ., 192 p. (In Ukrainian).

16. Petrovskii, A.V. (2000). *Katehorialnaia sistema psikhologii. Opyt postroeniia teorii teorii psikhologii* [Categorical system of psychology. Experience in constructing the theory of psychology theories]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], no. 5, pp. 3-17 (In Russian).

17. Sapozhnykov, S.V. (2019). *Psykholohichna pidhotovka maibutnoho uchytelia do spilkuvannia z uchniamy : osnovni zavdannia* [Psychological preparation of the future teacher for communication with students: main tasks]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (17), pp. 37-45 (In Ukrainian).

18. Selihman, Martin Ye.P. (2006). *Novaia pozitivnaia psikhologiia : nauchnyi vzhliad na schaste i smysl zhizni* [A New Positive Psychology: A Scientific Look at Happiness and the Meaning of Life]. Moscow, Sofiia Publ., 368 p. (In Russian).

19. Truliaev, R.A. (2016). *Pozitivnye lichnostnye cherty: novye perspektivy sblizheniia religii i psikhologicheskoi nauki* [Positive personality traits: new perspectives on the convergence of religion and psychological science]. *Zbirnyk materialiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Aktualni problemy sotsiokulturnoho rozvytku osobystosti"* [Collection of materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference "Actual problems of socio-cultural personality development"]. Krivyi Rih, Kryvorizka zhovtneva drukarnia Publ., pp. 117-128 (In Russian).

20. Znakov, V.V. & Zalevskii, H.V. (Eds.) (2008). *Tsennostnye osnovaniia psikhologicheskoi nauki i psikhologiia tsennosti* [Value foundations of psychological science and the psychology of values]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 342 p. (In Russian).

#### **VALUE SETTINGS OF AN ADULT AS A SOURCE FOR CREATING A CHILD'S PERSONALITY: A CULTURAL-HISTORICAL CONTEXT**

Roman O. Trulyaev, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Sociology, Psychology and Humanities, Krivoy Rog Faculty of Zaporizhzhya National University.

E-mail: trulyaev\_roman@i.ua

ORCID ID 0000-0003-0122-0112

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-13

*Key words: personality, personal value, value attitudes and beliefs, consciousness, subject-subject interaction, value contents of human culture, circulation, translation, interiorization, appropriation of value contents.*

A theoretical research of the role of the teacher's personal values in the process of forming a child's personality from the perspective of a cultural-historical approach is implemented in the article; the essence of the personal values' concept as an integral psychological formation, which determines the characteristics of the behavioral activity of the subject realized in socially significant actions has been revealed; psychological characteristics, patterns, and phenomenological markers of the process of transferring personal values of a teacher to pupils are considered. The ideal process of interaction with the teacher in the educational environment provides for the cultivation and creation of the child's personality, consisting in assigning them the significant achievements of human culture, which in a generalized and symbolic form contain the universal value orientations of humanity. The unique ability of a person to symbolically reproduce reality in the course of its creative comprehension provides the universality of cultural contents, which makes it possible to adequately perceive and familiarize other people with value coordinate systems. The psychological process of values' interiorization is significantly different from the mechanical absorption and accumulation of information mainly at the cognitive level. In the context of personality creation, the essence of the complex process of appropriation of the contents of human culture as a special type of interiorization is understood as the acquisition of "psychological registration" in the inner world of the person who perceives them. Thus, as a result of this process, the value belief that is external at the time of a person's meeting with it becomes over time his or her inner wealth, which is built into the system of his individual value attitudes. A child is inclined to derive certain displays of an adult, which gives him or her the possibility to successfully solve problems without a long search and implementation of many possible solutions. This may concern not only some specific forms of external behavior, but also such generalized "higher" human manifestations as culture, values, and meanings, which are transmitted in the course of interaction both through direct demonstration and example, and through symbols. The process of translation-appropriation of the substantial aspects of the psyche expressed in ideals and



beliefs is considered as a universal phenomenon of inter subjective interaction in the article. In contrast to domestic, every day, superficial communication, the consequence of the translation of the value sphere's contents of an adult is the active moral development of the child. Important in terms of personal formation can only be the dialogical communication between subjects in which exchange of values occurs. One of the fundamental psychological laws of a student's susceptibility to educational influences, during which the transfer of values occurs, is that the degree of readiness to perceive and appropriate them will depend on the specific relationship of the child to the adult. In turn, the sign of an emotional attitude towards the teacher will depend on the practical implementation by himself/herself of the values that he/she conveys to the child.

*Одержано 12.12.2019.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22:004

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14

**В.В. БАБКІН,**

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

### СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Статтю присвячено проблемі формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів як інтегративної якості, що характеризує цілеспрямований та ефективний пошук, аналіз, систематизацію, обробку, використання та інтерпретацію різноаспектної інформації, інтелектуальний аналіз даних для отримання нового знання та оперативного забезпечення процесу прийняття своєчасних і обґрунтованих рішень, характерних для діяльності в інформаційному суспільстві. Зазначено, що така компетентність є основою фахової підготовки студентів спеціальності «Комп'ютерні науки», результатом якої є оволодіння методами багатоаспектної інформаційної діяльності, адаптованість до мінливих інформаційних технологій та динамічного інформаційного середовища тощо.

Визначено компоненти інформаційно-аналітичної компетентності: мотиваційний (прагнення студентів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної обробки інформації); знанневий (обізнаність у сфері цифрових технологій у контексті методів і засобів пошуку, зберігання та аналітико-синтетична обробка інформації); технологічний (володіння вміннями, алгоритмами, способами, досвідом застосовувати різні технології у пошуковій діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації); рефлексійний (усвідомлення необхідності інформаційно-аналітичної діяльності, вміння аналізувати особистий досвід у цій галузі, оцінювати результат, здатність знаходити помилки та вміння їх виправляти), творчий. Окреслено тісний взаємозв'язок між компонентами компетентності, які можна вважати наслідками одна одної. Наявність таких зв'язків дозволяє розглядати інформаційно-аналітичну компетентність як системне утворення.

Виділено перспективи подальших досліджень, що полягають у вивченні реального стану сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

*Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, структура, бакалавр комп'ютерних наук, процес професійної підготовки, університетська освіта.*

Статья посвящена проблеме формирования информационно-аналитической компетентности студентов как интегративного качества, характеризующего целенаправленный и эффективный поиск, анализ, систематизацию, обработку, использование и интерпретацию разноаспектной информации, интеллектуальный анализ данных для получения нового знания и оперативного обеспечения процесса принятия своевременных и обоснованных решений, характерных для деятельности в информационном обществе. Отмечено, что такая компетентность является основой профессиональной подготовки студентов специальности «Компьютерные науки», результатом которой выступает овладение ними методами многоаспектной информационной деятельности, адаптированность к быстроизменяющимся информационным технологиям и динамической информационной среды и др.

Определены компоненты информационно-аналитической компетентности: мотивационный (стремление студентов к осуществлению поиска, аналитико-синтетической обработки информации); знаниевый (осведомленность в сфере цифровых технологий в контексте методов и средств поиска, хранения и аналитико-синтетической обработки информации); технологический (овладение умениями, методами, опытом применения различных технологий в поисковой деятельности и аналити-

ко-синтетической обработке информации); рефлексивный (осознание необходимости информационно-аналитической деятельности, умение анализировать личный опыт в этой области, оценивать результат, способность находить ошибки и умение их исправлять), творческий. Определены тесная взаимосвязь между компонентами компетентности, которые можно считать следствием друг друга. Наличие таких связей позволяет рассматривать информационно-аналитическую компетентность как систему.

Выделены перспективы дальнейших исследований, заключающиеся в изучении реального состояния сформированности информационно-аналитической компетентности будущих бакалавров компьютерных наук.

*Ключевые слова:* информационно-аналитическая компетентность, структура, бакалавр компьютерных наук, процесс профессиональной подготовки, университетское образование.

**Постановка проблеми.** Інформаційно-аналітична компетентність є інтегративною якістю особистості, що характеризує цілеспрямований та ефективний пошук, аналіз, систематизацію, обробку, використання та інтерпретацію різноаспектної інформації, інтелектуальний аналіз даних для набуття нового знання та оперативного забезпечення процесу прийняття своєчасних і обґрунтованих рішень, характерних для діяльності в інформаційному суспільстві. Така компетентність є основою фахової підготовки студентів спеціальності «Комп'ютерні науки», результатом якої є оволодіння методами багатоаспектної інформаційної діяльності, адаптованість до мінливих інформаційних технологій та динамічного інформаційного середовища тощо. Тому важливою проблемою залишається розробка дійових форм і методів формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

**Аналіз останніх досліджень.** Концептуальні засади компетентнісного розвитку закладено провідними українськими та зарубіжними науковцями. Дослідниками Дж. Равен, І. Зимняя, С. Сисоєва, В. Луговий, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, О. Локшина, Н. Волкова, Н. Бібік, О. Дубасенюк та ін. розроблено основні теоретичні й методологічні засади компетентнісного підходу в освіті, розкрито відповідний термінологічний апарат, проаналізовано ключові компетенції як результат освітнього процесу, визначено зміст, сутність і структуру компетентностей, схарактеризовано особливості їхнього формування у студентів різних спеціальностей тощо.

На сьогодні в Україні здійснено низку досліджень, що розкривають різнобічні аспекти формування інформаційно-аналітичної компетентності у студентів або фахівців: педагогів (Л. Петренко, В. Ягупов, Т. Волкова, І. Самойлюкевич, О. Назначило), фахівців з документознавства та інформаційної діяльності (С. Григораш), фахівців з міжнародних відносин (О. Кобелев, В. Третько), фахівців з обліку та оподаткування (В. Шевченко), фахівців з організації туризму (С. Масліч) та ін. У дослідженнях Є. Лодатка, І. Захарової, Т. Єлканової, І. Седової, В. Бутенка та інших подано загальні теоретико-методологічні засади формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів.

У процесі наукових пошуків також установлено, що попередні дослідження були реалізовані переважно в площині історико-педагогічних витоків і не розкривають специфіку фахової підготовки студентів спеціальності «Комп'ютерні науки».

**Формулювання мети.** Мета статті – визначити структуру інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджувана компетентність як багатовимірне явище має складну структуру, тому важливо конкретизувати зміст її кожного структурного компонента задля виокремлення принципів і підходів до її формування.

На думку С. Сисоєвої, структура професійної компетентності фахівця, як правило, є сукупністю компонентів:

- когнітивного (наявність теоретичних знань у певній предметній сфері);
- діяльнісного (уміння, що дозволяють здійснювати професійну діяльність);
- особистісного (володіння прийомами рефлексії та самоусвідомлення, інші професійно важливі якості особистості);
- мотиваційного (особистісні якості, що визначають мотиви до саморозвитку, здатність навчатися впродовж життя, удосконалювати та поглиблювати професійні знання);

– комунікативного (сукупність здатностей, що забезпечують ефективність спілкування, роботи в колективі, взаємодію з іншими членами суспільства) [1, с. 24–25].

Варто зазначити, що сучасні вчені по-різному визначають структуру інформаційно-аналітичної компетентності. Так, О. Субботенко та І. Ільїна виокремлюють цільовий, змістовий, процесуальний та діагностичний компоненти, І. Кулантаєва – праксіологічний, гносеологічний та аксіологічний, А. Трофіменко – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і оціночно-рефлексивний, О. Шевченко – когнітивний, мотиваційний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий, О. Зольнікова – мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний тощо.

Здійснений нами аналіз наукової літератури свідчить, що переважна більшість сучасних науковців характеризують зазначену компетентність як багатокомпонентний феномен, але структуру виділяють різну.

У нашому дослідженні ми орієнтуємося на результати попередніх наукових розробок (О. Замулко, В. Іщенко, О. Король, А. Литвин, В. Мацеха, Т. Підгорна, Л. Петренко, І. Хоменко, О. Шевченко, В. Ягупов, О. Яцько та ін.) і виділяємо такі **компоненти інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук**: мотиваційний, знанневий, технологічний, рефлексивний і творчий. Наведено характеристику кожного з компонентів і обґрунтуємо їх доцільність.

Перший структурний компонент – **мотиваційний**, що призначений для окреслення розуміння процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Комп'ютерні науки».

Вагома роль мотивації в університетському освітньому просторі, зокрема в умовах використання цифрових технологій, окреслена в працях низки дослідників (Р. Гайдамаха, М. Носкова, В. Векерик, Є. Співаковська, Л. Шуришина, А. Полянка, В. Ситник та ін.).

Як зазначає В. Іщенко, мотивація – це усвідомлення потреби професійного становлення, що перетворюється в мотив, прагнення її задовольнити, зацікавленість у досягненні професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей, цінностей тощо, тобто все, що спонукає студента до дії, активності в пізнавальній навчальній діяльності [2, с. 29–30]. Важливою вважаємо позицію автора щодо того, що закріплення мотиву відбувається за багаторазового повторення, що веде до його перетворення в рису характеру, у постійну спонукальну потенцію.

Дійсно, саме мотиваційна сфера сприяє підвищенню активності особистості в контексті реалізації завдань дослідження, задоволенню потреб студентів в оволодінні інформаційними ресурсами та прийомами аналітичної діяльності. Мотиваційний компонент характеризує прагнення особистості оволодіти інформаційними технологіями, використовувати їх при вирішенні професійних завдань, що є умовою досягнення високого рівня професійної компетентності.

З метою окреслення сутності цього компонента наведемо результати дослідження Л. Петренко про те, що мотиваційний компонент розкриває мотиваційне й особистісне ставлення до інформації та сенсу її застосування, описує здатність дотримуватися принципів і правил поведінки й спільної діяльності в інформаційному середовищі, регулює здатність використовувати інформацію у міжсуб'єктній взаємодії [3].

Сучасні науковці схиляються до думки, що вказаний компонент є найголовнішим у структурі компетентності, оскільки здійснює як регулятивну, так і спонукальну функції. Забезпечення мотивації є принциповим чинником формування інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук. Мотивація визначає потребу в спеціальних формах і методах освітнього процесу задля чіткого усвідомлення студентами того, що зазначена компетентність допоможе їм у майбутній професійній діяльності, адже мотив є причиною, що окреслює вибір дії.

Ми маємо глибоке переконання, що одним з найдійовіших мотивів навчання є зацікавленість. Тому вважаємо провідною характеристикою сформованості цього компонента компетентності – інтерес до здійснення інформаційно-аналітичної діяльності, що має системний характер.

Упевнені також, що інформаційна потреба (мається на увазі усвідомлена потреба суб'єкта в здобутті знань, яких бракує) виступає провідним мотивом інформаційно-аналітичної діяльності.

Отже, вважаємо, що мотиваційний компонент досліджуваної компетентності відображає мотиви, інтереси, ціннісне ставлення бакалаврів комп'ютерних наук до інформаційно-аналітичної діяльності, усвідомлення її необхідності як базису успішної професійної діяльності.

Виконання інформаційно-аналітичної діяльності неможливе без володіння певним рівнем знань, що обґрунтовує важливість такого компонента, як **знаннєвого (когнітивного)**.

Доволі слушною вважаємо думку С. Сисоєвої про те, що нове знання в педагогіці можна структурувати так: 1) новизна результату (факт, явище, принцип, модель, теорія, концепція, закон); 2) новизна процесу (технологія освітньої діяльності, метод дослідження, моніторинг, діагностичний тест); 3) новизна висунутої ідеї (постановка проблеми, формулювання завдань, висунення гіпотези) [4, с. 72].

Звернемося також до результатів дослідження Л. Петренко, яка доволі вдало виділяє зміст когнітивного компонента: здатність до аналізу отриманої інформації та її формалізації, до порівняння, узагальнення, розробки варіантів використання інформації, прогнозування результатів реалізації проблемної ситуації, відповідного оформлення результатів аналізу та їх передавання [3]. Виділимо найбільш вагомими, на нашу думку, складові: загальна культура роботи з інформацією, інформаційна і комп'ютерна грамотність.

Як бачимо, когнітивний компонент базується на знаннях методів і технологій пошуку, обробки, збереження та аналітико-синтетичної переробки інформації в єдності теоретичних, методичних і технологічних знань.

Відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» [5] виділимо блоки знань, актуальні для нашого дослідження:

- знання основних форм і законів абстрактно-логічного мислення, основ логіки, норм критичного підходу, основ методології наукового пізнання, форм і методів аналізу та синтезу;
- знання способів і методів навчання, методів самоосвіти, основ наукової та дослідної діяльності, методів пошуку, збору, аналізу й обробки інформації;
- знання методів, способів і технологій збору інформації з різних джерел, контент-аналізу документів, аналізу та обробки даних;
- знання методів і алгоритмів аналітичної обробки та інтелектуального аналізу великих масивів даних для завдань класифікації, прогнозування, кластерного аналізу, пошуку асоціативних правил з використанням програмних інструментів підтримки аналізу даних та прийняття рішень. Упевнені, що вироблений зміст стане орієнтиром у подальшій розробці авторської педагогічної технології.

Отже, узагальнення наукових джерел дозволяє нам виділити зміст (базові поняття, тенденції, механізми реалізації тощо). Вважаємо, що зазначений компонент враховує розуміння ролі інформації в сучасних умовах, ролі і перспектив використання цифрових технологій в інформаційно-аналітичній діяльності; знання основних понять, пов'язаних з інформацією, інформаційними процесами, технічними і програмними засобами реалізації інформаційних процесів; розуміння принципів, методів і засобів цифрових технологій у галузі інформації.

Якщо окреслити виділені напрями, зазначимо, що компонент включає знання в галузі психолого-педагогічних, соціальних та інших дисциплін, що знадобляться бакалаврам комп'ютерних наук у процесі реалізації інформаційно-аналітичної діяльності. Фактично мова йде про те, що, розуміючи засади функціонування сучасного інформаційного суспільства, студент має усвідомлювати потребу в освоєнні та вдосконаленні своїх знань інформаційно-аналітичної діяльності з метою підтримки конкурентоспроможності на ринку праці.

Наступний компонент – **технологічний**, що характеризує володіння інструментальними технологіями пошуку, передавання, перетворення та зберігання даних з використанням цифрових технологій; володіння засобами, необхідними для подання ділової інформації в зручній для сприйняття формі; володіння технологіями інструментального аналізу даних для вирішення поставлених завдань професійної діяльності; здатність до аналізу, систематизації, узагальнення, подання отриманих результатів. Важливість технологічного компонента компетентності окреслена також у працях Л. Хоружої, С. Сисоєвої, Н. Волкової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Кларіна, С. Харченка та ін. Так, С. Харченко вважає, що технологічний підхід до процесу навчання має право на існування в контексті нової освітньої парадигми тільки в тому випадку, якщо він трансформується в інструмент, що забезпечує особистісно-орієнтований, гуманістичний характер цілісного освітнього процесу [6, с. 5].

Зазначений компонент відображає рівень володіння знаннями про алгоритми, способи, засоби ефективного пошуку, використання та здатність реалізовувати аналітико-синтетичну переробку інформації.

Цікавою вважаємо позицію В. Ягупова про те, що зазначений компонент складається з трьох блоків:

- інформаційно-технологічна складова, яка характеризує загальну культуру інформаційної діяльності в сучасному середовищі, а також його інформаційну і комп'ютерну грамотність;

- аналітично-прогностична, яка фактично збігається з узагальненням, поданим нами вище;

- інформаційно-реалізаційна, яка описує поведінку особи, що проявляється у знанні та практичному врахуванні особливостей поведінкових сценаріїв роботи з інформацією та врахуванні педагогічно-культурного контексту інформації [7, с. 80].

Перейдемо далі до характеристики наступного компонента компетентності – **рефлексійного**. Важливість цього компонента в структурі інформаційно-аналітичної компетентності обумовлена тим, що вона формується в процесі самоаналізу, переосмислення, чіткого усвідомлення та перетворення власного досвіду. Вагомим вважаємо здатність адекватно оцінювати власні досягнення та наполегливість в інформаційно-аналітичній діяльності.

Розглянемо деякі з них більш детально:

- рефлексія розглядається як здатність, що відіграє найважливішу роль в самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності. Рефлексія виступає як механізм переосмислення фахівцем своєї діяльності і себе як її суб'єкта з метою прогнозування, критичного аналізу, реорганізації, оцінки ефективності розвитку особистості [8, с. 27]. У цьому контексті ми поділяємо позицію автора про те, що рефлексія дозволяє аналізувати і оцінювати власні почуття, ставлення, сильні та слабкі сторони, ступінь їх відповідності професійним завданням тощо;

- рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду, засобом самопізнання і мислення. У процесі професійної підготовки рефлексія дозволяє студенту усвідомити власну індивідуальність, унікальність і призначення, що проявляється в аналізі його предметної діяльності та її продуктів [2, с. 29–30];

- рефлексія передбачає застосування рефлексивних умінь (оцінювання інформаційно-аналітичної діяльності, її коригування з урахуванням власних можливостей і здібностей; самостійний вибір критеріїв оцінювання інформації; об'єктивне оцінювання позитивних і негативних аспектів кожного компонента системи інформаційних ресурсів; алгоритмізація вилучення, критичне оцінювання і використання отриманої інформації у контексті певної проблеми) [9].

Ураховуючи, що рефлексивний компонент як здатність до осмислення, самоаналізу, саморефлексії та самооцінки інформаційно-аналітичної діяльності є обов'язковим компонентом компетентності, варто окреслити творчі підходи до її реалізації. Вони можуть бути представлені в межах творчого компонента. У цьому аспекті ми орієнтуємося на результати досліджень О. Малихіна, який зазначає, що рефлексивні вміння та здібності безпосередньо впливають на творчі прояви особистості [10, с. 132].

Відтак переходимо до аналізу останнього компонента компетентності – **творчого**, який перебуває у тісному зв'язку з іншими компонентами. Авторитетом у виокремленні компонента є відповідні позиції знаних науковців. Так, на думку В. Кременя, проблема формування творчої особистості, пошук ефективних засобів розкриття творчого потенціалу кожної людини належить до універсальних наукових проблем міждисциплінарного рівня та набуває особливої актуальності на сучасному інноваційному етапі суспільного розвитку. Творчість, інновації, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики творчої особистості, формування якої є сьогодні стратегічною метою освіти [11, с. 238].

Ми також погоджуємося із С. Сисоевою, яка вважає, що творчість є цілісним процесом реалізації та самореалізації особистості [1; 4]. Схожі ідеї знаходимо при аналізі наукових праць низки авторів (М. Поташнік, В. Загвязинський, В. Моляко, В. Кан-Калик, Н. Никандров та ін.). Ми маємо глибоке переконання, що інформаційно-аналітична діяльність може мати чітко виражені творчі риси. Таке розуміння зазначеної компетентності сформувалося

завдяки аналізу досліджень С. Сисоевої, яка виділяє напрями спрямованості на творчу діяльність: позитивне уявлення про себе; бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; упевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; працелюбність; емоційна активність.

Вважаємо близькою також позицію В. Ягупова, що інформаційно-аналітична діяльність оцінюється з позиції творчого суб'єкта такої діяльності. Він є базовим компонентом, що забезпечує актуалізацію всіх інших компонентів інформаційно-аналітичної компетентності, сприяє творчому прояву інформаційно-культурного потенціалу, і за його нерозвинутої цей потенціал не може бути в повному обсязі реалізованим і мати творчий характер [7].

Отже, творчий компонент компетентності відображає рівень сформованості творчого професійного мислення та вмінь, індивідуальні здібності бакалавра комп'ютерних наук, що впливають на успішність професійної діяльності. Саме творчий компонент характеризує наявність вольових зусиль у вирішенні проблем, прояв ініціативності, принциповості, наполегливості, використанні інформації в умовах неповноти вхідної інформації та відсутності чіткої програми управління процесом вирішення завдання.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Отже, нами визначено компоненти інформаційно-аналітичної компетентності: мотиваційний (прагнення студентів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної обробки інформації); знанневий (обізнаність у сфері цифрових технологій у контексті методів і засобів пошуку, зберігання та аналітико-синтетичної обробки інформації); технологічний (володіння вміннями, алгоритмами, способами, досвідом застосовувати різні технології у пошуковій діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації); рефлексійний (усвідомлення необхідності інформаційно-аналітичної діяльності, вміння аналізувати особистий досвід у цій галузі, оцінювати результат, здатність знаходити помилки та вміння їх виправляти), творчий. Крім того, окреслено тісний взаємозв'язок між компонентами компетентності, які можна вважати наслідками одна одної. Наявність таких зв'язків дозволяє розглядати інформаційно-аналітичну компетентність як системне утворення.

До перспективних напрямів дослідницьких пошуків відносимо вивчення реального стану сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

#### Список використаної літератури

1. Сисоева С.О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу / С.О. Сисоева // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 18–45.
2. Іщенко В.С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності / В.С. Іщенко // Народна освіта. – 2017. – Вип. 3. – С. 27–33.
3. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л. Петренко. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. – 476 с.
4. Сисоева С.О. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/65194/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65194/)
6. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія / за ред. С.Я. Харченка. – Старобільськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2017. – 372 с.
7. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура / В.В. Ягупов // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – 2012. – № 3. – С. 75–81.
8. Кутик О.М. Рефлексивно-емоційна складова інформаційно-аналітичної компетентності вчителя: інноваційний підхід в описі та оцінці / О.М. Кутик // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 8. – С. 25–28.

9. Замулко О.І. Інформаційно-аналітична компетентність керівника як складова інноваційного розвитку закладу освіти [Електронний ресурс] / О.І. Замулко. – Режим доступу: <http://oipopp.ed-sp.net/?q=node/26192>

10. Герасимова О.І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / О.В. Малихін, О.І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. – К.: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150.

11. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

## References

1. Herasymova, O.I., Malykhin, O.V. (2015). *Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly* [Forming students' reflective competence in educational process of higher pedagogical school]. *Kompetentnisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry* [Competency-oriented education: Qualitative measurements]. Kyiv, Un-t im. B. Hrinchenka Publ., pp. 128-150. (In Ukrainian).

2. Ischenko, V.S. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia analitychnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti* [Pedagogical conditions of forming analytical competence of future specialist on documentation and informative activity]. *Narodna osvita* [Public education], issue 3, pp. 27-33. (In Ukrainian).

3. Kremen, V.H., Ilin, V.V. (2012). *Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu* [Synergetics in education: the context of human-centrism]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 368 p. (In Ukrainian).

4. Kutyk, O.M. (2014). *Refleksyvno-emotsiina skladova informatsiino-analitchnoi kompetentnosti vchytelia: innovatsiinyi pidkhid v opysi ta otsyntsi* [The reflexive-emotional component of teacher's information-analytical competence: an innovative approach in description and assessment]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of the modern pedagogue], no. 8, pp. 25-28. (In Ukrainian).

5. Kharchenko, S.Ya. (Ed.). (2017). *Pedahohichni tekhnologii v suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh: dosvid ta innovatsii* [Pedagogical technologies in modern scientific research: experience and innovations]. Starobilsk, LNU imeni Tarasa Shevchenka Publ., 372 p. (In Ukrainian).

6. Petrenko, L. (2011). *Teoriia i praktyka rozvytku informatsiino-analitchnoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Theory and practice of development of information-analytical competence of heads of professional-technical schools]. Dnipropetrovsk, IMA-pres Publ., 476 p. (In Ukrainian).

7. *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 122 «Kompiuterni nauky» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivniya vyshchoi osvity* [Higher Education Standard in Computer Science 122 for the first (bachelor) level of higher education]. Available at: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/65194/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65194/) (Accessed 29 February 2020). (In Ukrainian).

8. Sysoieva, S.O. *Kompetentnisno zoriientovana vyshcha osvita: formuvannia naukovoho tezaurusu* [Competency-oriented higher education: formation of scientific thesaurus]. *Kompetentnisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry* [Competency-oriented education: Qualitative measurements]. Kyiv, Un-t im. B. Hrinchenka Publ., pp. 18-45. (In Ukrainian).

9. Sysoieva, S.O., Krystopchuk, T.Ye. (2013). *Metodohiia nauko-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne, Volynski oberehy Publ., 360 p. (In Ukrainian).

10. Yahupov, V.V. (2012). *Informatsiino-analitchna kompetentnist kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: poniattia, zmist i struktura* [Information-analytical competence of heads of professional-technical schools: concept, content and structure]. *Naukovyi visnyk IPTO NAPN Ukrainy* [Scientific Herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine], no. 3, pp. 75-81. (In Ukrainian).

11. Zamuiko, O.I. *Informatsiino-analitchna kompetentnist kerivnyka yak skladova innovatsiinoho rozvytku zakladu osvity* [Information-analytical competence of head as a component of innovation development of educational institution]. Available at: <http://oipopp.ed-sp.net/?q=node/26192> (Accessed 29 February 2020). (In Ukrainian).



## **STRUCTURE OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF COMPUTER SCIENCE**

*Vladyslav V. Babkin*, postgraduate student Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University (Dnipro). E-mail: vladiksonic@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0912-3237

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-14

*Key words: information-analytical competence, structure, bachelor of computer science, the process of professional training, university education.*

The article is devoted to the problem of forming students' information-analytical competence as an integrative quality, which characterizes purposeful and effective search, analysis, systematization, processing, use, and interpretations of various aspects of information, intellectual data analysis for obtaining new knowledge and prompt provision for the process of making timely and informed decisions that are specific to the activity in the information society. It is stated that such competence is the basis of professional training of students of the specialty "Computer Sciences", the result of which is mastering the methods of various aspects of informational activity, adaptability to high-speed informational technologies and dynamic information environment, etc.

It is established that the vast majority of modern scholars characterize information-analytical competence as a multicomponent phenomenon but its structure is considered to be different in different publications. Scientists identify the target, content, processing and diagnostic components; praxiological, gnosiological and axiological component; motivational, cognitive, operative-activity and evaluative-reflexive; cognitive, motivational, behavioral, value-semantic, emotional-volitional; motivational, cognitive, activity and personal components, etc.

The components of information-analytical competence are identified: motivational (students' desire for search, analytical-synthetic information processing); knowledge (digital awareness in the context of methods and means of searching, storing and analytical-synthetic information processing); technological (possessions of skills, algorithms, means, experience to apply different technologies in search activities and analytic-synthetic information processing); reflective (awareness of the need for information-analytical activity, ability to analyze personal experience in this field, evaluate the results, ability to find mistakes and ability to correct them), creative ones. The close interconnection between the components of competence, which can be considered as consequences of each other, is outlined. The existence of such links allows to consider information-analytical competence as a systematic formation.

The perspectives of further research which consist in studying the real state of formation of information-analytical competence of future bachelors of computer science are highlighted.

*Одержано 19.12.2019.*

УДК 37:81(438)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-15

**М.П. ВИНАРЧИК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*кафедри романської філології та компаративістики*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

## **БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА І ВИКЛАДАННЯ КУЛЬТУР: АВСТРІЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

У здійсненому науковому дослідженні висвітлено проблему білінгвальної освіти. Аналіз наукової і педагогічної літератури показав, що білінгвальна освіта є інноваційним типом освіти, який передбачає вивчення нелінгвістичних дисциплін за допомогою іноземної мови. Встановлено, що в процесі білінгвального навчання викладається також мовна культура. Знайомство з новою культурою, традиціями і звичаями завжди викликає великий інтерес у школярів. Важливо, щоб учитель білінгвального навчання вмів зацікавити своїх учнів. Використання новітніх засобів навчання сприяє ефективності навчального процесу. Проведене дослідження довело, що відкриття перших білінгвальних класів у європейських школах дало можливість зрозуміти важливість білінгвізму, дослідити результат його впровадження у європейську освітню систему. У ході наукового пошуку встановлено, що в основі білінгвальної освіти лежить гуманістична парадигма. Це міжкультурне виховання, що передбачає готовність учнів до взаєморозуміння, виховання почуття толерантності і готовності до відкриття інших культур. Встановлено, що в умовах білінгвальної освіти здійснюється навчання мови через культуру і культури через мову. Реалізація міжкультурного аспекту білінгвальної освіти в Австрії є актуальною з точки зору наявності представників різних національностей. Найбільш чисельними є чеська і словацька громади. У білінгвальній освіті використовуються також англійська, французька та інші іноземні мови. Встановлено підтримку австрійським урядом різних мовних і культурних спільнот, створення сприятливих умов для їх функціонування і розвитку. У Відні успішно функціонують державні й приватні школи з білінгвальним вивченням навчальних дисциплін, які демонструють позитивні результати у викладанні і навчанні. Можемо констатувати, що досвід Австрії є цінним і повчальним, позаяк базується на мовному розмаїтті і міжкультурному вихованні.

*Ключові слова: білінгвальна освіта, викладання культур, міжкультурне виховання, австрійський контекст.*

В научном исследовании освещена проблема билингвального образования. Анализ научной и педагогической литературы показал, что билингвальное образование является инновационным типом образования, который предусматривает изучение нелингвистических дисциплин с помощью иностранного языка. Установлено, что в процессе билингвального обучения изучается также языковая культура. Знакомство с новой культурой, традициями и обычаями всегда вызывает большой интерес у школьников. Важно, чтобы учитель билингвального обучения умел заинтересовать своих учеников. Использование новейших средств обучения способствует эффективности учебного процесса. Проведенное исследование показало, что открытие первых билингвальных классов в европейских школах позволило понять важность билингвизма, исследовать результат его внедрения в европейскую образовательную систему. В ходе научного поиска установлено, что в основе билингвального образования лежит гуманистическая парадигма. Это межкультурное воспитание, предусматривающее готовность учащихся к взаимопониманию, воспитание чувства толерантности и готовности к открытию других культур. Установлено, что в условиях билингвального образования осуществляется обучение языку через культуру и культуры через язык. Реализация межкультурного аспекта билингвального образования в Австрии актуальна с точки зрения наличия представителей различных национальностей. Наиболее многочисленными являются чешская и словацкая общины.

© М.П. Винарчик, 2020

В бilingвальному освітанні використовуються також англійський, французький і інші іноземні мови. Установлено підтримку австрійським урядом різних мовних і культурних спільнот, створення сприятливих умов для їх функціонування і розвитку. У Вене успішно функціонують державні і приватні школи з бilingвальним вивченням шкільних дисциплін, які демонструють позитивні результати в навчанні і вихованні. Можливо констатувати, що досвід Австрії є цінним і навчальним, оскільки базується на мовній різноманітності і міжкультурному вихованні.

*Ключові слова: бilingвальне освітанні, навчання культур, міжкультурне вихованні, австрійський контекст.*

**Постановка проблеми.** Бilingвальна освіта розглядається сьогодні як інноваційний тип освіти, оскільки має перевагу над традиційним вивченням іноземних мов. Вона передбачає не тільки викладання мов, але й мовної культури. Відкриття міжнародних бilingвальних шкіл змусило переосмислити сутність та роль бilingвізму в освітній галузі. Якщо до недавнього часу викладання всіх видів дисциплін англійською мовою вважалося загальноприйнятною нормою, то на сучасному етапі й інші іноземні мови, окрім англійської, стають мовами бilingвального вивчення нелінгвістичних дисциплін, хоча, маємо визнати, їх відсоток невеликий. Викладання культур одночасно з розвитком навичок іноземномовного мовлення розглядається як потреба сьогодення. Треба, однак, зазначити, що противники бilingвізму у сфері освіти ставлять під сумнів необхідність використання іноземної мови для викладання нелінгвістичних дисциплін, наполягаючи на недоліках іноземномовної природи передавання знань. Як результат, можемо констатувати викликані цим процесом неоднозначні суспільні рефлексії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема бilingвальної освіти висвітлена у численних резолюціях Ради Європи, вона ставала об'єктом дискусій на міжнародних наукових конференціях. Необхідність цілісного та виваженого підходу до вирішення проблем міжкультурної та мовної взаємодії обґрунтували Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров, концепт діалогу культур, мовної взаємодії перебуває в центрі наукового аналізу В.-Ф. Маккея. Австрійський досвід бilingвальної освіти є важливим для вивчення, оскільки базується на мовному розмаїтті і міжкультурному вихованні.

У статті ставимо за мету дослідити бilingвальну освіту і викладання культур в австрійському контексті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Упродовж останніх років серед вітчизняних і зарубіжних дослідників утвердилася ідея про те, що розвиток культурних компетенцій має здійснюватися після набуття базових навичок комунікації. Прихильники ж бilingвального вивчення нелінгвістичних дисциплін навчають за програмами «Іноземні мови та культури», позаяк фахівець бilingвального навчання не може навчати лише спілкуванню, його все частіше закликають бути вчителем мовної культури, посередником, який розвиває компетентність мовної та культурної взаємодії. Він має навчати перш за все діалогу і міжкультурному взаєморозумінню, надавати ключі до подолання мовно-культурних бар'єрів, що в результаті сприятиме розвитку навичок володіння іноземною мовою. Підкреслюючи єдність мови і культури, фахівці бilingвальної освіти координують реалізацію культурних програм, беруть участь у міжнародних проектах, зміцнюють зв'язки з державними установами, що займаються питаннями культури. Ця непроста робота здійснюється за допомогою сучасних засобів та нових технологій. Активізація участі вчителів і школярів у культурній діяльності підтримується міжнародними організаціями, що займаються культурою, головна з яких – ЮНЕСКО. Саме цією організацією координуються завдання, які стоять перед фахівцями бilingвального навчання:

- допомогти учням розвинути свої навички з мов шкільного бilingвального навчання;
- використовувати іноземну мову як засіб вивчення нелінгвістичних дисциплін шляхом підвищення обізнаності про культуру країни цієї мови;
- сприяти дотриманню принципів наступності у процесі навчання;
- брати до уваги мультилінгвізм та мультикультуралізм учнів;
- залучати батьків до співпраці у бilingвальному навчальному процесі;
- удосконалювати систему оцінювання і визначення рівня мовних навичок учнів;

- розширювати вибір мов для білінгвального навчання;
- заохочувати вчителів до використання позитивного європейського досвіду [6].

Цікавим і повчальним є білінгвальний досвід Австрії, в освітній системі якої чітко дотримано рекомендацій ЮНЕСКО. Оскільки Відень протягом століть залишався на перехресті мов і культур, Австрія і сьогодні приймає представників різних національностей. Деякі громади створені недавно, інші належать до епохи Габсбургів, найбільш чисельними є чеська і словацька. У двомовних районах Каринтії і Бургенланду словенська, хорватська та угорська мови мають статус державних і використовуються не тільки в освіті, але й у юриспруденції. Австрійський федеральний уряд здійснює свій вплив на сферу освіти разом з владними структурами провінцій, тобто земель. Федеральний уряд визначає правові рамки освітньої галузі, але саме влада на місцях залишається відповідальною за освіту. Федеральний уряд Австрії прийняв щодо меншин кілька важливих законів і декретів, які мають статус законодавчих актів:

- Закон про освіту Каринтійських меншин, а також Федеральний закон про мови (14 квітня 1959 р.);
- Федеральний закон про правове становище меншин в Австрії (7 липня 1976 р.);
- Постанова федерального уряду щодо дорадчих комітетів меншин (18 січня 1977 р.);
- Постанова федерального уряду стосовно словенської мови (31 травня 1977 р.);
- Федеральний закон про внесення змін до Закону про освіту національних меншин Каринтії (28 червня 1990 р.).

Відповідно до прийнятих законів, федеральне законодавство має на меті забезпечити меншинам Австрії захист, необхідний їм для збереження мови, а також повагу їхніх мовних та культурних традицій. Аналіз мультилінгвальної освіти в австрійській столиці засвідчив, що чеська і словацька громади є найчисельнішими. До них входять колишні переселенці та нові мігранти, які прибули до Відня після відкриття ринку праці для громадян нових країн ЄС. Хоча ці групи мають різне походження, все ж є речі, які їх об'єднують. Це, передусім, бажання виховати дітей з усвідомленням свого мовного та культурного коріння. Батьки мають змогу відправити їх у чеські та словацькі школи, якими керує Асоціація Коменського. Заснована в 1872 р., вона запропонувала можливість вчитися рідною мовою у той час, позаяк у Відні близько 200 тис. людей розмовляють чеською та словацькою мовами. Президент та адміністрація асоціації сприяють збереженню національної ідентичності етнічних громад, вихованню дітей на принципах мультилінгвізму та мультикультуралізму, що підкреслює важливість освіти кількома мовами. В австрійському економічному середовищі володіння німецькою, чеською, словацькою та угорською мовами, крім міжнародної англійської, є цінною перевагою. Сьогодні близько 500 дітей під егідою Асоціації Коменського навчаються за програмами різного рівня, з них: 80% – австрійські громадяни, дві третини – чеські громади, одна третина – словацькі. Діти у дворічному віці можуть навчатися у дитячому садку і закінчити школу, коли їм виповниться вісімнадцять років після складання іспитів у середній школі.

Викладання предметів в австрійській шкільній системі відбувається за австрійською навчальною програмою та за підручниками німецькою мовою. Традиційно освіта була білінгвальною, – чеською та німецькою. На уроках чеські діти роблять нотатки чеською і німецькою мовами, а словацькі діти – словацькою і німецькою. Система працює добре, учні і студенти звикли до неї. Вони переходять з однієї мови на іншу, коли розмовляють між собою, без жодних проблем. Словацькі діти швидко навчаються, тож після року можуть говорити словацькою, чеською і німецькою мовами, тоді як чеські діти розуміють словацьку мову. Австрійські педагоги вважають, що багатомовність сьогодні є надбанням глобалізації, а освіта в цьому середовищі має багато позитивного. Школа пропонує дітям набагато більше, ніж просто дві-три мови, вона також викладає культуру, історію, географію, вивчає традиції відповідних країн. Школи Коменського – хороший приклад, який показує, що заклади для етнічних меншин не обов'язково створюють культурні гетто, а навпаки, збагачують дітей, які можуть оволодіти кількома мовами і культурами одночасно [10].

Відень продовжує приваблювати заможних емігрантів великою кількістю міжнародних шкіл у місті та поблизу. Серед найпрестижніших:

- Віденська міжнародна школа, яка була створена для дітей дипломатів і працівників Організації Об'єднаних Націй, сьогодні діти з різних сімей можуть у ній навчатися;

- Американська міжнародна школа, відкрита для дітей усіх національностей;
- Дунайська міжнародна школа – це єдина приватна англійська школа, розташована в центрі Відня;
- Віденська початкова школа, яка забезпечує початкову освіту англійською мовою;
- Міжнародна християнська школа Відня, приватний некомерційний заклад, який приймає учнів віком від 5 до 18 років;
- Французька середня школа для франкомовних емігрантів, діти можуть отримати якісну освіту французькою мовою [8].

Австрійсько-французькі класи діють за великої фінансової підтримки Європейського Союзу, що є важливим фактором досягнення успішного результату. Австрійські батьки мають право обирати тип навчального закладу для своїх дітей. За сприяння Міністерства освіти, науки і культури Австрії залежно від потреб дитини реалізуються спеціальні навчальні програми, які зосереджені на особистості учня, практичній роботі, міжпредметних заняттях та позакласній роботі [5, с. 14]. Австрійська білінгвальна освіта здійснюється вчителем та його асистентом одночасно, що вирізняє Австрію з-поміж інших європейських країн. На сьогодні успішно функціонують два франкомовні білінгвальні класи на рівні початкової школи та п'ять – на рівні ліцею. У них французькою мовою викладаються такі нелінгвістичні дисципліни, як математика, біологія, фізичне виховання на початковому рівні навчального процесу та історія, географія, фізичне виховання у середній школі. На білінгвальне навчання передбачено п'ять годин щотижня.

З метою пропагування ідеї білінгвальної освіти окремі навчальні заклади започаткували дні відкритих дверей з театральними виставами, концертами та конкурсами іноземною мовою. Учні, які успішно склали випускний іспит у загальноосвітній середній школі за науковим профілем, одержують атестат про середню освіту (Reifeprüfungszeugnis) [5, с. 14]. На кінцевому ж етапі білінгвального навчання випускники мають можливість скласти іспит рівня DELF, організований Посольством Франції в Австрії. Ним же фінансується підготовка та стажування фахівців білінгвального навчання не тільки на території Австрії, а й у Франції. Потрібно зазначити, що білінгвальне навчання у франкомовному контексті не має продовження в австрійській вищій школі, тому окремі випускники вступають до вищих навчальних закладів Франції [3, с. 49–50].

**Висновки з проведеного дослідження.** Успішна реалізація білінгвальної освіти в реаліях сьогодення набуває особливого значення, позаяк сучасне європейське співтовариство потребує переосмислення і пошуку нових підходів до конструктивного діалогу з представниками різних національностей. Білінгвальна освіта має на меті спробувати зблизити їх загальноприйнятими цінностями та пріоритетами, розширити й поглибити міжкультурне співробітництво. Міжкультурна комунікація в умовах білінгвальної освіти сприяє обміну між двома і більше культурами, який здійснюється в різних формах та передбачає взаєморозуміння учасників білінгвального навчально-виховного процесу, що належать до різних національних культур [3, с. 67–68]. Австрійський досвід білінгвальної освіти є прикладом не тільки мовної взаємодії, але й успішного міжкультурного діалогу, який є необхідною умовою для розвитку і взаємодії різних культур. У процесі білінгвального навчання найбільш повно розкривається і усвідомлюється значущість власної культури, її цінностей та пріоритетів. **Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямі стосуються використання інноваційних технологій в умовах білінгвальної освіти.

#### Список використаної літератури

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультілінгвізму в Європі. – К.: Ленвіт, 2012. – 168 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Винарчик М.П. Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.П. Винарчик. – Дрогобич, 2014. – 243 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва; пер. з англ. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
6. ЮНЕСКО: всестороння приверженність мовній різноманітності та багатомовності. Міжнародний рік мов, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/unesco.shtml>
7. Council of Europe. The Council of Europe and Language education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.coe.int>
8. Ecoles Internationales à Vienne [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.easyexpat.com/fr/guides/autriche/vienne/ecole/ecoles-internationales.htm>
9. Mackey W.F. Bilinguisme et contact des langues / W.F. Mackey. – Paris: Klincksieck, 1976. – 534 p.
10. Vienne: lorsque l'éducation se fait multilingue [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cafebabel.com/fr/article/vienne-lorsque-leducation-se-fait-multilingue-5ae00a28f723b35a145e5f7f/>
11. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity» (2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural>

### References

1. *Bahatomovna Yevropa: tendentsii u politytsi i praktytsi multylinhvizmu v Yevropi* (2012). [Multilingual Europe: Trends in the Politics and Practice of Multilingualism in Europe]. Kyiv. Lenvit Publ., 168 p. (In Ukrainian).
2. Vereshchahin, Ye.M. & Kostomarov V.H. (1990). *Yazyk i kultura: Lihvostranovedeniie v prepodavanii russkoho yazyka kak inostrannoho: Metodicheskoe rukovodstvo* [Language and Culture: Linguistic and cultural: studies in teaching of Russian language as foreign language]. Moscow. 246 p. (In Russian).
3. Vynarchyk, M.P. (2014). *Rozvytok bilinhvalnoi osvity u serednikh navchalnykh zakladakh Frantsii (70-ti roky XX - pochatok XXI stolittia). Dys. kand. ped. nauk* [The Development of Bilingual Education in secondary schools in France (the 70s of the 20<sup>th</sup> - the beginning of 21<sup>st</sup> century. Cand. ped. sci. diss.]. Drohobych, 243 p. (In Ukrainian).
4. Nikolaieva, S.Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / nauk. red. ukr. vydannia. Pereklad z anhli.* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).
5. Sysoieva, S.O. & Krystopchuk, T.Ye. (2012). *Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka* [European Union education systems: a common characteristic]. Rivne, Ovid Publ., 352 p. (In Ukrainian).
6. *YuNESKO: vsestoronniaia priverzhennost yazykovomu raznobraziiu i mnohoiazychiiu. Mezhdunarodnyi hod iazykov* (2007). [UNESCO: A full commitment to linguistic diversity and multilingualism. International Mother Language Day]. Available at: <http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/unesco.shtml> (Accessed 02 March 2020). (In Russian).
7. Council of Europe. The Council of Europe and Language education. Available at: <https://www.coe.int> (Accessed 21 February 2019).
8. Ecoles Internationales à Vienne. Available at: <https://www.easyexpat.com/fr/guides/autriche/vienne/ecole/ecoles-internationales.htm>
9. Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck Publ., 534 p.
10. Vienne: lorsque l'éducation se fait multilingue. Available at: <https://cafebabel.com/fr/article/vienne-lorsque-leducation-se-fait-multilingue-5ae00a28f723b35a145e5f7f/>
11. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” (2008). Available at: <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural> (Accessed 24 February 2019).

### **BILINGUAL EDUCATION AND CULTURAL TEACHING: AN AUSTRIAN CONTEXT**

*Mariya P. Vynarchyk*, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Romance Philology and Comparative Studies of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

E-mail: [marie-vynarchyk@online.ua](mailto:marie-vynarchyk@online.ua)

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8270-6178>

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-15

*Key words: bilingual education, cultural teaching, intercultural education, Austrian context.*

The research has highlighted the problem of bilingual education. Analysis of the scientific and pedagogical literature has shown that bilingual education is an innovative type of education that involves the study of non-linguistic disciplines using a foreign language. It has been established that language culture is also taught in the process of bilingual learning. Getting acquainted with new culture, traditions and customs is always of great interest to students. The bilingual education teachers' ability to interest their students is very important. The use of state-of-the-art training tools contributes to the effectiveness of the learning process. The study showed that the opening of the first bilingual classes in European schools made it possible to understand the importance of bilingualism and to explore the result of its introduction into the European education system. In the course of scientific research in the study, it has been established that the humanistic paradigm is at the heart of bilingual education. It is an intercultural education that involves students' willingness to understand each other, fostering a sense of tolerance and willingness to discover other cultures. It is established that in the context of bilingual education language is taught through culture and cultures through language. The implementation of the intercultural aspect of bilingual education in Austria is relevant in terms of the presence of representatives of different nationalities. Czech and Slovak communities are the most numerous. Bilingual education also uses English, French and other foreign languages. In the lessons, students of bilingual classes get acquainted with the traditions and customs of different European countries, read authentic literature. During winter and summer vacations, teachers organize trips and excursions. All these activities contribute to the motivation of students for bilingual learning, they increase their interest, contribute to personal development and self-improvement. The role of the teacher in bilingual education in Austria is extremely important.

The support of the Austrian Government for different linguistic and cultural communities was established, as well as the creation of favorable conditions for their functioning and development. In Vienna, public and private schools with bilingual study subjects are operating successfully, demonstrating positive results in teaching and learning. We can say that the Austrian experience is valuable and instructive, as it is based on linguistic diversity and intercultural education.

*Одержано 29.10.2019.*

УДК 378.1:81  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-16

**О.Д. ГОРБАНЬ,**  
*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**І.І. ПИСЬМЕННА,**  
*старший викладач кафедри іноземної філології,  
перекладу та професійної мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

**В.В. ЩЕРБИЦЬКА,**  
*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

## **ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО**

Розглянуто проблему інтегрованого навчання. Практика підготовки студентів у ЗВО України свідчить, що використання традиційних форм і методів навчання не забезпечує достатнього рівня володіння випускниками іноземною мовою. Тому треба шукати нових підходів до вивчення іноземної мови. Ось чому проблема впровадження інтеграції навчання у ЗВО така важлива й актуальна. Вона продиктована новими соціальними запитами, що висувуються до ЗВО. Розкрито необхідність інтегрованого підходу до вивчення іноземної мови у ЗВО, який є вагомим і ефективним засобом систематизації знань, інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей студентів. Звертається увага на те, що ідея інтеграції знань з давніх часів цікавила вчених. Цією ідеєю цікавилися Ян Амос Коменський, Джон Локк, Песталоцці. Виконано короткий аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. Наведено визначення поняття «інтеграція» (це об'єднання чогонебудь у єдине ціле, взаємопроникнення, зв'язність, узгодженість, утворення взаємозв'язків тощо). Підкреслюється, що іноземна мова як навчальна дисципліна має інтегративний характер і є міждисциплінарною за змістом, тому вона відкриває широкі можливості для складання інтегрованих курсів, що особливо актуально у ЗВО. Звертається увага на те, що країнознавство є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови, адже мову не можливо вивчати у відриві від знання особливостей культури, історії, географії, традицій її носія. Пропонується використовувати при вивченні іноземної мови мультисенсорний підхід, який дозволяє задіяти всі канали сприйняття: слух, зір, нюх, дотик. Акцентовано увагу на зв'язку іноземної мови з інформатикою, адже в час інформатизації суспільства – це не тільки впровадження ІКТ в проведення занять, а й розширення можливості відкрити суть та зміст іноземної мови. Підкреслено, що інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО застосовується не тільки на рівні зв'язків з іншими предметами, а й у межах самої дисципліни. Наведено приклад типового плану організації інтегрованого заняття. Виділено переваги впровадження інтегрованого підходу до вивчення іноземної мови у ЗВО.

*Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, інтегрований підхід, міждисциплінарні зв'язки.*

Рассмотрена проблема интегрированного обучения. Практика подготовки студентов в вузах Украины показывает, что использование традиционных форм и методов обучения не обеспечивает достаточного уровня владения выпускниками иностранным языком. Поэтому надо ис-



кать новые подходы к изучению иностранного языка. Вот почему проблема внедрения интеграции обучения в вузах такая важная и актуальная. Она продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к вузам. В статье раскрывается необходимость интегрированного подхода к изучению иностранного языка в вузе, который является весомым и эффективным средством систематизации знаний, интенсивного развития познавательной деятельности, индивидуальных способностей студентов. Обращается внимание на то, что идея интеграции знаний с древних времен интересовала ученых. Этой идеей интересовались Ян Амос Коменский, Джон Локк, Песталоцци. Выполнен краткий анализ последних исследований и публикаций, посвященных этой проблеме. Приводится определение понятия «интеграция» (это объединение чего-либо в единое целое, взаимопроникновение, связность, согласованность, образование взаимосвязей и т. п.). Подчеркивается, что иностранный язык как учебная дисциплина имеет интегративный характер и является междисциплинарным по содержанию, поэтому он открывает широкие возможности для составления интегрированных курсов, что особенно актуально в вузах. Обращается внимание на то, что страноведение является неотъемлемой частью изучения иностранного языка, ведь язык невозможно изучать в отрыве от знания особенностей культуры, истории, географии, традиций его носителя. Предлагается использовать при изучении иностранного языка мультисенсорный подход, который позволяет задействовать все каналы восприятия: слух, зрение, обоняние, осязание. Обращается внимание на связь иностранного языка с информатикой, ведь в современный период информатизации общества – это не только внедрение ИКТ в проведение занятий, но и расширение возможности открыть суть и содержание иностранного языка. Подчеркивается, что интегрированный подход к изучению иностранного языка в вузах применяется не только на уровне связей с другими предметами, но и в рамках самой дисциплины. Приводится пример типового плана организации интегрированного занятия. Выделены преимущества внедрения интегрированного подхода к изучению иностранного языка в вузах.

*Ключевые слова: интеграция, интегрированное обучение, интегрированный подход, междисциплинарные связи.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Довкола питання інтегрованого навчання точиться чимало суперечок. Такий підхід знайшов своїх прибічників та противників. Варто зазначити, що це не лише досвід України, а й світові тенденції. Хоча за кордоном на сьогодні інтеграція на піку популярності, в Україні ще є над чим працювати. Педагоги шукають свої варіанти створення інтегрованих занять, вигадуючи нові цікаві активності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідея інтеграції знань з давніх часів 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». Як вважав Я.А. Коменський, все, що взаємопов'язане у природі, має викладатися у подібному зв'язку, а важливою умовою створення цілісної системи знань є встановлення зв'язків між навчальними предметами [1].

До ідеї міжпредметної інтеграції після Коменського зверталися різні педагоги. Так, у Джона Локка ідея інтеграції пов'язана з визначенням змісту освіти, в якому кожен предмет має готувати до життя. Інший видатний педагог-новатор 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 займалося чимало вітчизняних науковців, таких як Л.Я. Зеня, Н.В. Бориско, Л.А. Сажко, А.Л. Котковець, Л.В. Дольнікова, О.Г. Даналакій, В.В. Прошкін, К. Шевчук та ін. Науковці розглядали різні аспекти зазначеної проблеми. Так, Л.Я. Зеня у своєму дослідженні зробила акцент на викладанні німецької мови у взаємозв'язку з екологічним вихованням [6]. Н.Ф. Бориско визначила основну мету навчання іноземної мови – формування у слухачів іншомовної комунікативної компетенції. А. Блюм виділив такі типи інтегрованих програм: координаційні (знання з однієї сфери ґрунтуються на знаннях з іншої), комбінаційні (поєднання декількох навчальних дисциплін в одну), амальгамні (вивчення певного питання глобального характеру із залученням знань з кількох галузей) [10]. Л.А. Сажко визначила рівні інтеграції у навчальному процесі у ЗВО. Це – рівень визначення цілей, змісту, рівень організації навчального процесу, рівень використання засобів навчання та рівень застосування сучасних технологій навчання [9]. За безумовної важливості цих досліджень проблема інтегрованого навчання залишається ще малодослідженою.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Практика підготовки студентів у ЗВО України свідчить, що використання традиційних форм і методів навчання не

забезпечує достатнього рівня володіння випускниками іноземною мовою. Тому треба шукати і використовувати нові підходи до вивчення іноземної мови.

**Формулювання цілей статті.** Метою цього дослідження є намагання розкрити необхідність інтегрованого підходу до вивчення іноземної мови в ЗВО, який є вагомим і ефективним засобом систематизації знань, інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** По-перше, визначимо сутність поняття «інтеграція». Термін «інтеграція» походить від латинського *integration*, що означає відновлення. Інтеграція – це об'єднання чого-небудь у єдине ціле, взаємопроникнення, зв'язність, узгодженість, утворення взаємозв'язків тощо. Основними суттєвими характеристиками процесу інтеграції є гармонічне функціонування, цілісність, стабільність, скоординованість між елементами.

Іноземна мова є засобом пізнання світу, залучення до цінностей, які створені іншими народами. Оволодіння іноземною мовою дає можливість зрозуміти іншомовну культуру, краще усвідомити місце своєї рідної культури у величезному інтегрованому світі. У самій природі мови як соціальному явищі закладено процес інтеграції, що перебуває в постійному розвитку. Тому іноземна мова як навчальна дисципліна має інтегративний характер і є міждисциплінарною за змістом.

Безумовно, іноземна мова відкриває широкі можливості для складання інтегрованих курсів та використання матеріалів з різних галузей. Питання взаємопов'язаного вивчення іноземної мови та іншої дисципліни особливо актуальне у ЗВО, де іноземна мова не є профільним предметом. Так, у технічних ЗВО можуть з'являтися фахові дисципліни, які викладаються іноземною мовою, але частіше на заняттях розглядаються лише окремі теми.

Розглядаючи переваги інтегрованого підходу до викладання іноземної мови як реалізації міжпредметних зв'язків, А.Л. Котковець відзначає підвищення мотивації студентів, оскільки студенти усвідомлюють практичне значення вивченого матеріалу, розуміють необхідність набутих навичок у своїй майбутній професії та стають більш зацікавленими у результаті своєї діяльності. Крім того, на кожному із занять відбувається закріплення здобутих знань, їх узагальнення та систематизація [7].

Країнознавство є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови. Мову не можна вивчати у відриві від знання особливостей культури, історії, географії, традицій, переваг у їжі, одязі і поведінці її носія. Національна мова розвивається разом з народом, вбирає в себе всі результати його культурологічної, політичної та економічної діяльності. Оскільки в житті окремо взятого народу постійно відбуваються зміни, це безпосередньо позначається і в мові. Тому дуже важливим є включення елементів країнознавчого матеріалу в процес навчання іноземної мови. Кожне заняття з іноземної мови є одночасно і заняттям з країнознавства. Під країнознавством розуміють головним чином передавання культурних і соціальних знань про країну та людей, чия мова вивчається. З одного боку, тексти і вправи мають пробуджувати інтерес до країнознавчої інформації. З іншого боку, передавання інформації з країнознавства має служити вивченню мови. На занятті з іноземної мови інтерес студентів до країни, людей, традицій має бути пробуджений і задоволений. При виборі країнознавчого матеріалу велике значення мають потреби й інтереси студентів, а також рівень володіння мовою.

Запропоновані інтерактивні завдання мають навчати студентів «добувати» самостійно інформацію на задану тему, використовуючи при цьому різні джерела, такі як карта, інтернет, співрозмовник, текст. Отриману інформацію треба закріпити на практиці, тобто включити в мову: в діалозі, монолозі, написанні твору, виконанні тестових завдань. Викладач в цій ситуації має виконувати консультативну і спрямовуючу функції. Такі елементи «самостійності» на занятті надають студентам впевненості і створюють імітацію виконання реальних завдань. Подібний підхід готує студентів до майбутнього професійного життя і формує необхідні навички прийняття самостійних рішень [2].

Новий підхід до подання та отримання інформації нам пропонує мультисенсорне навчання – підхід, який дозволяє задіяти всі канали сприйняття: слух, зір, нюх, дотик. Це спосіб активного залучення студентів до сприйняття інформації на занятті, який допомагає полегшити навчання та запам'ятовування. У цьому підході домінуючим є принцип: краще один раз відчутти, ніж сто разів почути. Адже складно лише за допомогою слів пояснити, наприклад, яким є певний смак. А от якщо студенти скуштують продукт з цим смаком, то вони

самі (за допомогою слів або кольорів) опишуть свої відчуття та проведуть аналогії. Мультисенсорний підхід допомагає розвинути інтелект студентів, здатність образно та виразно говорити, розуміти та сприймати інформацію пов'язану зі звуками, розпізнавати власні емоції та емоції співрозмовників. Після вивчення особливостей певної країни слід запропонувати студентам заплющити очі, уявити, що вони перебувають у якомусь визначному місці цієї держави. Потім запитати, що вони чують, які запахи та емоції відчувають. Поцікавитися, чи спекотно їм, чи холодно? Які кольори асоціюються з цією країною, яка вона на дотик? Це завдання надзвичайно захопливе та цікаве! А ще ефективно розвиває креативне мислення!

Актуально на сьогодні звернути увагу на зв'язок іноземної мови з інформатикою. Адже в сучасний час інформатизації суспільства – це не тільки впровадження ІКТ в проведення занять, а й розширення можливості відкривати суть та зміст іноземної мови. Використання мультимедійних засобів має низку переваг для навчання іноземної мови. Серед таких можна назвати: одночасне використання декількох каналів сприйняття, організація нових форм взаємодії викладача та студентів, реалізація принципу індивідуалізації, здійснення диференціації в навчанні студентів з різним рівнем підготовки, використання додаткових способів мотивації до оволодіння іноземною мовою, удосконалення механізмів керування навчальною діяльністю тощо.

Запровадження інтегрованої навчальної програми – непросте завдання, яке постало перед методистами та педагогами-практиками. Наведемо приклад типового плану організації інтегрованого заняття:

1. *Проведіть попередню роботу.* Цей пункт передбачає формування команд, визначення думки студентів щодо певної теми, способів викладання та використання різноманітних видів робіт.

2. *Шукайте міждисциплінарні зв'язки.* Обравши певну тему для вивчення, визначте, з якими предметами інтегруватиметься цей процес.

3. *Продумайте можливість розробки студентських проектів.* Для студентів проектна діяльність є цікавою, тому не бійтеся, що робота може виявитися надто складною. Метод проектів сприяє інтегрованому розвитку мовленнєвих умінь студентів, оскільки включає пошук інформації (читання автентичних джерел), презентацію у письмовому вигляді (слайди, доповідь, плакат), прослуховування та обговорювання результатів діяльності.

4. *Визначтеся із системою оцінювання до початку інтегрованого заняття.* Студенти можуть використовувати різні методи для реалізації та презентації набутих знань. Тому стандартна схема оцінювання не підійде, розробіть унікальну систему чи порадьтеся зі студентами.

5. *Дозвольте студентам навчати.* Наставництво над партнерами з групи допоможе кожному з її учасників набути більш глибоких знань та повірити у власні сили.

Зверніть увагу: для різних типів інтегрованих занять будуть ефективними різні форми роботи з матеріалом. Так, для заняття типу засвоєння знань будуть вдалимi семінари, бесіди чи конференції. Заняття – застосування знань на практиці потребує форм, які передбачають активне включення у діяльність: мандрівка, творчий пошук, рольова гра. Для типів заняття-повторення чи заняття-систематизація ефективними стануть вікторина, суд, бесіда чи гра «Що? Де? Коли?».

Слід зазначити, що інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО успішно застосовується не лише на рівні зв'язків з іншими предметами, але і в межах самої дисципліни. Важливим моментом є інтеграція чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння, аудіювання), що все частіше застосовується на заняттях. Використовуючи на заняттях популярний на сьогодні комунікативний підхід, головне правило якого говорить: не робіть на заняттях того, що не можна використати за межами заняття, ми пропонуємо активно залучати метод взаємопов'язаного навчання говорінню, письму, читанню та аудіюванню. Завдяки цьому методу студенти привчаються одночасно сприймати іншомовний матеріал, розуміти його та реагувати відповідним чином. Адже наша головна мета – навчити студентів спілкуватися іноземною мовою.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО дозволяє робити заняття більш інформативними. Студенти без втоми та нудьги засвоюють навіть великі обсяги даних завдяки різноплановості завдань.

Вдале впровадження інтегрованого навчання розвиває науковий стиль мислення, сприяє набуттю навичок та знань, що виходять за межі предметів.

Інтегроване навчання дає не лише комплексні знання із сукупності тем, а й формує особливий світогляд, допомагає з'ясувати причини походження таких знань, формує вміння прогнозувати наслідки.

Використання інтегрованого підходу в навчальному процесі дає можливість користуватися на заняттях різними прийомами та методами, не дублювати близькі теми різних предметів, вдало поєднувати теорію та практику, враховувати психологічні особливості студентів, створювати умови для зручного здобуття ними знань.

Інтеграція професійних дисциплін у процес навчання іноземної мови сприятиме набуттю студентами важливих кваліфікаційних знань та вмінь, що підвищить їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

### Список використаної літератури

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. Берестень Е.Е. Лингвострановедение на уроке иностранного языка / Е.Е. Берестень // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2019. – № 1 (17). – С. 85–92.
3. Вернидуб Р.М. Забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя: політика селекції / Р.М. Вернидуб // Міждисциплінарні зв'язки складних систем. – 2019. – № 15. – С. 5–17.
4. 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.
5. 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: збірник наукових праць. Вип. 2. – Ужгород: ЗақДУ, 2011. – С. 49–56.
6. Зеня Л.Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс / Л.Я. Зеня // Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Горлівка: ГДПІ-ІМ, 2008. – 340 с.
7. Котковець А.Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ / А.Л. Котковець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – 2015. – Т. 66, дод. 1 до вип. 36. – С. 599–607.
8. Прошкін В.В. Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема / В.В. Прошкін // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – № 37. – С. 374–379.
9. 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.
10. 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.

### References

1. Komenskii, Ya. A., Lокk, D., Russo, Zh.-Zh. & Pestalotstsi, I. H. (1989). *Pedahohicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. Moscow, Pedahohika Publ., 416 p. (In Russian).
2. Beresten, E. E. (2019). *Linhvostranovedenie na uroke inostrannoho yasyka* [Linguistic and cultural studies in classes of German]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology], no. 1 (17), pp. 85-92 (In Russian).
3. Vernydub, R. V. (2019). *Zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: polityka selektsii* [Proving quality training for the future teacher: selection policy]. *Mizhdystsyplinarni zviyazky skladnykh system* [Interdisciplinary Studies of Complex Systems], no. 15, pp. 5-17 (In Ukrainian).

4. Danalakii, O.H. & Habiuk, 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).

5. 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 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).

6. Zenia, L.Ya. (2008). *Navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii shkoli: lektsiino-praktychnyi kurs* [Foreign language teaching at a high profile school: a lecture-practical course]. Horlivka, HDPIIM Publ., 340 p. (In Ukrainian).

7. Kotkovets, A.L. (2015). *Zastosuvannia pryntsyypiv intehratsii u protsesi navchannia inozemniimi movi u VNZ* [Application of the principles of integration in the process of learning a foreign language at universities]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi pedahohichni universytet imeni H. Skovorody* [Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnytskyi Pedagogical University named after G.Skovoroda], vol. 66, app. 1 to issue 36, pp. 599-607 (In Ukrainian).

8. Proshkin, V.V. (2013). *Intehratsiia naukovykh doslidnoyi i navchalnoyi roboty v universytetskii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv yak suchasna pedahohichna problema* [Integration of research and educational work in university training of future teachers as a modern pedagogical problem]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of high and secondary school], no. 37, pp. 374-379 (In Ukrainian).

9. Sazhko, L.A. (2011). *Intehrativna osnova navchannia inozemnykh mov* [Integrative basis of foreign language learning]. *Visnyk Kyivskoho lnhvistychnoho universytetu* [Bulletin of the Kiev linguistic university]. Kyiv, KNLU Publ., vol. 19, pp. 18-25 (In Ukrainian).

10. Shevchuk, K. (2007). *Intehrovanyi pidkhid do navchannia : retrospektyvnyi analiz* [Integrated approach to learning: retrospective analysis]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. Kotsiubynskoho* [Scientific papers of the Vinnitsa state pedagogical university named M. Kotsyubynsky], no. 20, pp. 50-55 (In Ukrainian).

#### AN INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Olexandr D. Horban, PhD, Associate Professor of the Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, University of Customs and Finances (Dnipro).

E-mail: alxgorban@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7718-4181

Inna I. Pysmenna, Senior Lectures of the Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, University of Customs and Finances (Dnipro).

E-mail: inna.pysmenna.69@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0422-8988

Vladyslava V. Shcherbytska, PhD, Assistant Professor of the Foreign Philology, Translation and Professional Language Training Department, University of Customs and Finances, (Dnipro).

E-mail: vladislava7000@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9701-0592

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-16

*Key words: integration, integrated training, integrated approach, interdisciplinary connections.*

The article considers the issue of integrated education. The practice of training students at universities of Ukraine shows that the use of traditional forms and methods of training does not provide sufficient knowledge level of the foreign language for graduates. Therefore, it is necessary to seek new approaches to the study of a foreign language. That is why the problem of implementing the integration of higher education is so important and relevant. It is dictated by new social requirements to be met by universities. The article reveals the need for an integrated approach to the study of a foreign language at higher

school, which is a powerful and efficient tool for systematization of knowledge, intensive development of cognitive activity and individual abilities of students. The authors draw attention to the fact that the idea of knowledge integration has interested scientists from ancient times. This idea was interesting to John Amos Comenius, John Locke, Pestalozzi. The article involves a brief analysis of recent research and publications devoted to this problem. It is emphasized that a foreign language as a school subject is integrative in nature and is interdisciplinary in content, so it opens up wide possibilities for the development of integrated courses, especially at universities. The authors draw attention to the fact that geography is an integral part of learning a foreign language, because language cannot be studied in isolation from culture knowledge, history, geography, traditions of native speakers. The multi-sensory approach is suggested to be used when learning a foreign language, which allows to involve all channels of perception: hearing, sight, smell, touch. Attention is drawn to the connection of a foreign language to computer science, because in modern society informatization is not only the introduction of ICT in classes, but also the expansion of the ability to access the essence and content of a foreign language. It is emphasized that an integrated approach to the study of a foreign language at higher school is applied not only at the level of ties with other subjects, but also within the discipline. An example of a typical integrated training plan is provided. The article highlights the benefits of adopting an integrated approach to the study of a foreign language at higher school.

*Одержано 23.11.2019.*

УДК 378. 147:371.382

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-17

**О.А. ГРОМ,**

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

## **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Статтю присвячено питанню формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії шляхом застосування ігрових технологій. У статті розглянуто значення таких понять, як «ігрова технологія» та «командна взаємодія».

Використання ігрових технологій з метою формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії розглядається у роботі як система заходів, спрямованих на розвиток ефективної взаємодії в групі людей в організації, яка дозволяє формувати і активізувати соціально-психологічну компетентність, психологічну готовність як керівника, так і співробітників до командної взаємодії з метою оптимізації їх діяльності.

Обґрунтовується доцільність використання ігрових технологій для формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії у процесі фахової підготовки, що сприяє стійкості й тривалості пізнавальної активності, підвищенню ефективності навчання не за рахунок обсягу інформації, а завдяки ступеню її засвоєння.

Звертається увага на те, що в процесі добору ігрових технологій необхідно керуватись особливостями, які пов'язані з урахуванням методологічних аспектів психолого-педагогічних досліджень в освіті. Автором подано перелік соціально-психологічних умов ефективного запровадження ігрових технологій в практику навчання у ЗВО.

*Ключові слова: учасники, група, командна взаємодія, ігрова технологія, результат.*

Статья посвящена вопросу формирования готовности будущих маркетологов к командному взаимодействию путем применения игровых технологий. В статье рассматривается значение таких понятий, как «игровая технология» и «командное взаимодействие».

Использование игровых технологий с целью формирования готовности будущих маркетологов к командному взаимодействию рассматривается в работе как система мероприятий, направленных на развитие эффективного взаимодействия в группе людей в организации, которая позволяет формировать и активизировать социально-психологическую компетентность, психологическую готовность как руководителя, так и сотрудников к командному взаимодействию с целью оптимизации их деятельности.

Обосновывается целесообразность использования игровых технологий для формирования готовности будущих маркетологов к командному взаимодействию в процессе профессиональной подготовки, что способствует устойчивости и продолжительности приобретенной познавательной активности, повышению эффективности обучения не за счет объема информации, а благодаря степени ее усвоения.

Обращается внимание на то, что в процессе подбора игровых технологий необходимо руководствоваться особенностями, которые связаны с учетом методологических аспектов психолого-педагогических исследований в образовании. Автором представлен перечень социально-психологических условий эффективного внедрения игровых технологий в практику обучения в вузе.

*Ключевые слова: участники, группа, командное взаимодействие, игровая технология, результат.*

**П**остановка проблеми. У сучасних умовах трансформації світового освітнянського простору тема освітніх технологій, спрямованих на оптимізацію процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів та безпосередньо впровадження інноваційної освіти, посідає провідне місце в педагогічному дискурсі останніх років. Перед закладами освіти стоять завдання підготовки високоосвічених, творчих особистостей, здатних ефективно й гнучко реагувати на зміну соціальних, економічних, технологічних, управлінських та інших умов, готових до постійного самовдосконалення. Це стосується і майбутніх маркетологів, успіх роботи яких багато в чому залежить від ефективності взаємодії з бізнес-партнерами, вміння налагодити довіру, взаєморозуміння, комунікацію, працювати в команді щодо координування роботи людей і розподілу ресурсів; вміння встановлювати і постійно підтримувати необхідні ділові зв'язки зі споживачами; вміння планувати й організовувати рекламні, інформаційні кампанії; вміння використовувати методику, техніку проведення опитувань споживачів з приводу задоволення рівнем отриманих послуг; постійно вивчати сегмент ринку, враховувати тенденції розвитку ринку; вміння кваліфіковано користуватися технічними засобами, комп'ютерною технікою; вміння організовувати та управляти відділом зв'язків з громадськістю; володіння іноземною мовою (мовами) як засобом міжнародного спілкування; володіння культурою усного та писемного спілкування рідною та іноземною мовами, у тому числі прийомами і методами публічного виступу [10].

Отже, майбутнім маркетологам потрібно дати найсучасніші знання й ґрунтовну практичну підготовку, необхідні для успішного розв'язання складних завдань професійної практичної діяльності, встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зв'язків та контактів, що неможливо без використання інтерактивних, зокрема ігрових, технологій навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Феномен гри привертає до себе увагу мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів упродовж усієї історії людства. Філософсько-культурологічні та педагогічні підходи до гри як до засобу взаємодії людини зі світом розробляли видатні мислителі минулого Аристотель, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, Дж. Локк, Я. Коменський, Г. Сковорода; філософське трактування зародження й значення гри розкрили у своїх працях Г. Гегель, І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко та ін.

Суспільно-орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обґрунтували С. Шацький, Н. Крупська, Т. Цвєлих та ін.; творчі ігри соціального характеру у різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль; ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності студентів, досліджували В. Бараксанов, В. Рибальський, Л. Фрідман та ін.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку можна виокремити розробки таких дослідників, як І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, Л. Куликова, В. Шмаков, Г. Селевко.

Нині ведеться активний пошук, розробка і впровадження інноваційних технологій навчання, про що свідчать численні міжнародні та регіональні науково-методичні конференції, праці вчених Р. Абта, С. Біра, М. Бірштейн, В. Буркова, А. Вербицького, С. Гідровича, Л. Дудко, А. Дьоміна, М. Кларина, І. Носаченко, Д. Панькова, В. Петрук, Л. Романишиної, І. Сироежина, Д. Форрестера, К. Хайнце, Н. Шапілової та ін.

Висока оцінка навчально-педагогічним іграм як одному з методів активного навчання і підготовки майбутніх фахівців дається в працях А. Вербицького, Л. Вишнякової, Р. Жукова, Д. Ельконіна, Ю. Кравченка, В. Комарова, В. Платова, В. Рибальського та інших сучасних учених, дослідників і педагогів-практиків.

Проблему використання ігрових методів навчання з метою підготовки кваліфіковано го фахівця у своїх працях розглядають І. Галиця, Т. Кандиба, О. Котикова, А. Міщенко, В. Монастирський, А. Соловійова, О. Січкарук, О. Пометун, Г. Цехмістрова та ін. Цілком погоджуємося з міркуваннями вчених, які акцентують увагу на вагомості використання ігрових технологій в освітньому процесі ЗВО, які стимулюють, мотивують навчально-пізнавальну діяльність студентів, моделюють різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності тощо.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні сутності ігрових технологій, виявленні особливостей використання ігрових технологій навчання у процесі формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії.



**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж здійснити аналіз ігрових технологій та показати особливості їх використання у процесі формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії, визначимось, власне, з поняттям гри, її функцій.

Поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особистості знаннями, уміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання») та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та формувати певні якості, риси, уміння (що відображає сенс поняття «навчатися») [7]. Отже, основним завданням застосування ігор є навчання.

Феномени «гра» та «ігрова технологія» дуже близькі, але водночас вони суттєво відрізняються. Щоб з'ясувати значення поняття «ігрова технологія», слід звернути увагу на її складові: гру та технологію.

Л. Венгер вважає, що головною метою навчальних ігор є формування в майбутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю [2]. Оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками студент зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою проявлятиме до них інтерес і докладатиме певних зусиль, поєднуючи теоретичні знання, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно з розв'язанням конкретних виробничих завдань і з'ясуванням виробничих ситуацій.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізацій (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

Щодо феномену «технологія», то більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядають його як сукупність процедур, що оновлюють професійну діяльність студентів і гарантують кінцевий результат. Виходячи з цього, ми розуміємо ігрову технологію як спеціально змодельовану систему чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання.

Зазначимо, що аналіз науково-теоретичних джерел дає змогу зробити висновок, що ігрова технологія за своїми структурними складовими, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що результатом проведення ігрової технології є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма студентами тощо.

Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються у навчальному процесі (ділові, ролі, дидактичні, імітаційні тощо), і кожний з цих видів має свою технологію реалізації й зумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування), то ми можемо говорити про різні ігрові технології. Водночас усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців». Ігрове середовище спонукає студента до прояву «надситуативної активності» (за В. Петровським) [9], коли він виходить за межі того, що об'єктивно потребує від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо.

Переконані, що важливою особливістю ігрових технологій є їх здатність мотивувати студентів до навчання, сприяти їх соціалізації та професійному розвитку, надавати можливості перевірити на практиці, розвинути й інтегрувати сформовані переконання, навички та здібності. Навчання за допомогою ігор супроводжується процесом «присвоєння знань». Тому навчальний вплив ігрових технологій надає можливість студенту самому задавати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою.

Використання ігрових технологій з метою формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії розуміємо як використання системи психологічних, педагогіч-

них заходів, спрямованих на розвиток навичок ефективної взаємодії в групі, вміння швидко адаптуватися в новому колективі і виконувати свою частину роботи в загальному ритмі, налагоджувати конструктивний діалог практично з будь-якою людиною, аргументовано переконувати колегу у правильності пропонованого рішення, визнавати свої помилки і приймати інші погляди, делегувати повноваження, як керувати, так і підкорятися залежно від поставленого перед колективом завдання, стримувати будь-які амбіції і приходити на допомогу колегам, управляти своїми емоціями і абстрагуватися від особистих симпатій чи антипатій [13].

Реалізація ігрових технологій передбачає чітке усвідомлення методики їх застосування, яка включає такі основні етапи:

1. *Підготовка до проведення заняття в ігровій формі*, що містить визначення мети гри і терміну проведення; установлення відповідності її змістового наповнення навчальній дисципліні і темі заняття; розробку власного чи адаптація готового сценарію гри; похвилинне структурування етапів ігрової взаємодії (мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного, контрольо-оцінювального); забезпечення необхідним обладнанням та матеріалами; розробку чіткої покрокової інструкції для студентів – учасників ігрової взаємодії (мета, завдання, правила, ігрові дії, умови).

2. *Безпосереднє проведення гри*, яке передбачає діяльність студентів як прояв їхньої внутрішньої (психологічної), зовнішньої (фізичної) та соціальної (професійно спрямованої) активності. Діяльнісна активність регулюється метою і має такі ознаки: передбачення результату; усвідомлення можливості його досягнення; обґрунтоване планування своїх дій; вибір відповідних раціональних форм, методів, засобів та орієнтирів у міжособистісних відносинах; гармонізація внутрішньої і зовнішньої діяльності; оцінювання процесу та результатів своєї праці, що потребує вмінь урахувувати, контролювати, приймати оптимальні рішення, вирішувати загальні організаційні завдання (діагностувати, прогнозувати, стимулювати діяльність, підходити до неї комплексно, системно, цілісно) і надає змогу студентам перевірити доцільність діяльності та її співрозмірність поставленій меті.

3. *Аналітично-оцінювальний етап*, що передбачає рефлексію, узагальнення результатів гри, формулювання висновків, визначення студентами позитивних аспектів результативності гри для їхнього особистісного професійного зростання в майбутньому і встановлення викладачами недоліків, упущень, шляхів удосконалення ігрової взаємодії студентів для подальшого використання апробованої методики в майбутньому.

Зосередимо нашу увагу на використанні ігрових технологій як засобу формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії.

Так, з метою формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії розроблено й апробовано на практиці сукупність ігрових технологій, які послужили ціннісним засобом розвитку навичок командної взаємодії [3]. Дидактичним середовищем їх реалізації стали дисципліни: «Вступ до фаху», «Маркетинг», «Менеджмент».

Як корисну і цікаву в дослідницькому плані хочемо відзначити гру «Новий патент», яка передбачала роботу студентів у мікрогрупах. Вони мали розробити короткий рекламний ролик, у якому буде представлено певний пристрій; обґрунтувати, чому саме цей пристрій є кращим і прийнятним за ціною на ринку. Кожна команда повинна була спочатку презентувати рекламний ролик, потім вже подати як доказ сам пристрій. Підготовка завдання потребувала достатньо злагодженої командної взаємодії. Учасники намагалися придумати як її досягти – для цього їм необхідно було дійти спільного рішення, вислухавши всі ідеї. Наступний крок – це виконання прийнятого рішення, в якому брали участь усі студенти; кожен учасник виконував свою роль, прислуховуючись і спостерігаючи за діями інших учасників.

Ефективною виявилася гра «Пазли», метою якої стало формування у студентів вміння розподілу ролей у групі, готовності до взаємодії в команді. Після виконання завдання обов'язковою була рефлексія: Чи складно було виконувати цю вправу в команді? Чому? Що потрібно для того, щоб більш ефективно працювати в команді? Підкреслимо, що студенти усвідомлювали, що для досягнення спільного результату, необхідно почути і зрозуміти завдання, оперативно розподілити функції між членами команди (хто керує, хто в чому допомагає), кожному підготувати свою ділянку робіт, виконати спільні дії.

Гра «Схожі та різні» була апробована з метою показати, що для ефективної командної взаємодії необхідні учасники з різними темпераментами, характерами, цінностями і та-

лантами. Ці відмінності створюють енергію, яка допомагає вирішувати різноманітні завдання. Співвідношення схожості і відмінностей рідко буває ідеальним, і тому дуже важливо, щоб учасники колективу могли вільно розмовляти з певної теми. Тільки тоді у групі буде створюватись атмосфера толерантності – можливо, найважливішого фактора для спільної роботи.

Вагома роль була відведена рольовим іграм: «Мій успіх на роботі», «Телефонна розмова», «Ділова комунікація маркетолога», «Ефективна реклама», «Комунікація маркетолога – складова успіху професійної діяльності» [13]. Майбутні маркетологи занурювалися в ситуацію ділового спілкування в майбутній професійній діяльності. Під час ігрової діяльності майбутні маркетологи прагнули розвинути такі навички командної роботи, як спільне обговорення проблем, визначення командної мети і завдань, формулювання базових цінностей, розробка кодексу взаємин і розподілу ролей. Студенти, працюючи в командах по 5–7 осіб, насамперед мали сформулювати загальну мету (місію) і завдання команди. Після цього вони мали спільно прийняти базові цінності команди і перспективи її розвитку. Наступним етапом була розробка кодексу взаємин у команді та розподіл ролей. Учасники гри також мали визначити основні показники ефективності роботи команди як структурного підрозділу організації. Ще одним завданням була розробка заходів щодо згуртування команди. На завершення групи презентували вирішення завдань або ж розроблені проекти. Усе це сприяло формуванню готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії у процесі фахової підготовки.

Важливими у формуванні готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії були моніторинг і оцінювання. Розрізнялися два аспекти моніторингу: моніторинг процесу і моніторинг результату. Основними інструментами моніторингу процесу були власні спостереження та відчуття викладача і студентів. Наприкінці студенти могли висловити свої думки, враження, зауваження і пропозиції. Для моніторингу результатів навчання застосовувалися такі інструменти, як усне та письмове опитування, тести, зустрічі та спільне обговорення здобутків і проблем.

Таким чином, завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчують психологічного тиску відповідальності, як зазвичай буває під час навчальної діяльності. Засвоєння знань відбувається в ненав'язливій формі, що значно полегшує та покращує запам'ятовування інформації. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність, людина починає мислити нестандартно, проявляє себе в іншому амплуа. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів. Ігровий підхід не є визначальним способом засвоєння навчального матеріалу, але він значно збагачує педагогічну практику і розширює можливості студентів.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Використання гри є впливовим засобом у формуванні готовності до командної взаємодії, що пояснюється її діагностичними та психологічно-корекційними можливостями. Це забезпечується свободою дій учасників, їх емоційною включеністю у гру, дотриманням установлених правил розвитку сюжету і наявністю відповідних групових відносин. У ході розвитку командної взаємодії виникають певні виховні ситуації, які впливають на ефективність застосування ігор.

Підсумовуючи, зазначимо, що апробовані ігрові технології виявили свою ефективність щодо формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії. Отримані результати роботи дозволяють окреслити подальші шляхи щодо оптимізації виявлених і пошуку нових умов, що сприяють розвитку формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії.

Багаторазова участь майбутніх маркетологів у змодельованих і реальних ситуаціях спілкування, участь в ігровій діяльності може забезпечити накопичення необхідного досвіду і сприяти, таким чином, підвищенню готовності до ефективності командної взаємодії.

#### Список використаної літератури

1. Андреев А.К. Командообразование в современных организациях: междисциплинарный синтез психологии и менеджмента / А.К. Андреев. – М.: Смысл, 2007.
2. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра / Л.А. Венгер. – М., 1978.
3. Волкова Н.П. Интерактивні технології навчання у вищій школі: начально-методичний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018.

4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 2006.
5. Карамушка Л.Т. Формування конкурентоздатної команди сучасної організації / Л.Т. Карамушка. – К.: Міденіум, 2004.
6. Катценбах Д. Командный подход: создание высокоэффективной организации / Д. Катценбах, Д. Смит. – М.: Альпина Паблшер, 2013.
7. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Тетра Системс, 2011.
8. Кричевский Р.Л. Социальная технология создания команды в организации / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2014.
9. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив / В.А. Петровский. – Москва: Педагогика, 1996.
10. Ромащенко І. Педагогічна технологія формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх маркетологів / І. Ромащенко. – К.: Вища шк, 2009.
11. Старцев М.В. Категория «взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе / М.В. Старцев // Гаудеамус. – 2007. – № 1 (11).
12. Филиндаш П.В. Социально-психологические детерминанты командообразования: монография / П.В. Филиндаш. – М., 2009.
13. Фопель К. Команда: консультирование и тренинг организаций / К. Фопель. – М.: Генезис, 2005.
14. Denison D.R. Organizational culture and effectiveness: Validating a measurement model / D.R. Denison, J. Young // Working paper. University of Michigan Business School, 1998.

#### References

1. Andreev, A.K. (2007). *Komandobrazovanie v sovremennyh organizatsiiah: mezhdistsiplinarnyi sintez psihologii i menezhmenta* [Team building in modern organizations: an interdisciplinary synthesis of psychologists and management]. Moscow, Smysl Publ., 84 p. (In Russian).
2. Venger, L.A. (1978). *Siuzhetno-rolevaia igra* [Role-playing game]. Moscow (In Russian).
3. Volkova, N.P. (2018). *Interaktyvni tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli* [Interactive learning technologies in higher education]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ. (In Ukrainian).
4. Diachenko, M.I. & Kandybovich, L.A. (2006). *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deiatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, BGU Publ. (In Russian).
5. Karamushka, L.T (2004). *Formuvannia konkurentozdatnoi komandy suchasnoi orhanizatsii* [Formation of a competitive team of a modern organization]. Kyiv, Midenium Publ. (In Ukrainian).
6. Kattsenbakh, D. & Smit, D. (2013). *Komandnyi pidkhid: stvorennia vysokoefektyvnoi orhanizatsii* [Team approach: creating a highly effective organization]. Moscow, Alpina Publ. (In Ukrainian).
7. Kashlev, S.S. (2011). *Interaktivnye metody obuchenii* [Interactive teaching methods]. Minsk, Tetra Systems Publ. (In Russian).
8. Krichevskii, R.L. & Dubovskaia, E.M. (2014). *Sotsialnaia tehnologiia sozdaniia komandy v organizatsii* [Social technology for creating teams in the organization]. Moscow, Aspekt Press Publ. (In Russian).
9. Petrovskiy, V.A. (1996). *Lichnost. Deiatelnost. Kollektiv* [Personality. Activity. Collective]. Moscow, Pedagogika Publ. (In Russian).
10. Romashchenko, I. (2009) *Pedahohichna tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh marketolohiv* [Pedagogical technology of formation of foreign language communicative competence of future marketers]. *Vyshcha shkola* [High school]. (In Ukrainian).
11. Startsev, M.V. (2007). *Kategoriia "vzaimodeistvie" v filosofskoi, sotsiologicheskoi, psihologicheskoi i pedagogicheskoi literature* [The category of "interaction" in philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature]. *Haudeamus* [Gaudeamus], no. 1 (11). (In Russian).

12. Filindash, P.V. (2009). *Socialno-psihologicheskie determinanty komandoobrazovaniia* [Socio-psychological determinants of team building]. Moscow. (In Russian).
13. Fopel, K. (2005). *Komanda: konsultirovanie i trening organizatsii* [Team: consulting and training organizations]. Moscow, Genezis Publ. (In Russian).
14. Denison, D.R. & Young, J. (1998). Organizational culture and effectiveness: Validating a measurement model. Working paper. University of Michigan Business School.

#### **GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE MARKETERS FOR TEAM INTERACTION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

*Olha A. Hrom*, Postgraduate student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro).

E-mail: olha.hrom@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1107-1229

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-17

*Key words: participants, group, team interaction, game technology, result.*

The article is devoted to the formation of readiness of future marketers for team interaction by using the game technologies. The meanings of such concepts as “game technology” and “team interaction” was analyzed.

The use of game technologies in order to form the readiness of future marketers for teamwork is considered in the work as a system of measures aimed at developing effective interaction in a group of people in the organization, which allows to form and activate social and psychological competence, psychological readiness of both the leader and employees to team interaction with the aim of optimization of their activity.

The expediency of using game technologies to form the readiness of future marketers for teamwork in the process of professional training was substantiated which contributes to the stability and duration of the acquired cognitive activity, increases the effectiveness of learning not due to the amount of information, but due to the degree of its assimilation.

Attention is drawn to the fact that in the process of selecting game technologies it is necessary to be guided by the features that are related to the methodological aspects of psychological and pedagogical research in education. The author presents a list of socio-psychological conditions for the effective introduction of game technologies in the practice of HEI.

*Одержано 16.11.2019.*

УДК 378.147:379.85  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18

**О.А. ДЕРБАК,**  
*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки,  
психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Виокремлено педагогічні умови, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій. Розкрито сутність поняття «умова» та охарактеризовано зміст поняття «педагогічні умови». На основі узагальнення існуючих наукових підходів подано власне розуміння педагогічних умов підготовки майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій. Доведено, що педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій – це комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців у сфері туризму і спрямовані на формування в них готовності до професійної взаємодії засобами проектних технологій. Подано та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій, до яких віднесено: створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проектного підходу; активізацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму за допомогою проектних технологій; високий рівень компетентності викладачів закладу вищої освіти, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів. Роз'яснено суть кожної з визначених умов. Обґрунтований відбір необхідних і достатніх умов є черговим етапом оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх бакалаврів з туризму щодо формування готовності до професійної взаємодії засобами проектних технологій. Акцентовано увагу на тому, що в подальшому, доцільно провести детальне дослідження кожної педагогічної умови окремо.

*Ключові слова: педагогічні умови, професійна взаємодія, професійна підготовка, готовність до професійної взаємодії, фахівець у сфері туризму, бакалавр з туризму, проектні технології.*

Выделены педагогические условия, способствующие повышению качества подготовки будущих специалистов в сфере туризма к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий. Раскрыта сущность понятия «условие» и охарактеризовано содержание понятия «педагогические условия». На основе обобщения существующих научных подходов представлено собственное понимание педагогических условий подготовки будущего бакалавра туризма к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий. Доказано, что педагогические условия повышения эффективности подготовки будущих бакалавров туризма к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, связанных с профессиональной подготовкой будущих специалистов в сфере туризма и направленных на формирование у них готовности к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий. Представлены и обоснованы педагогические условия подготовки будущих бакалавров туризма к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий, к которым отнесены: создание атмосферы партнерского взаимодействия преподавателей и студентов в образовательной среде высшего учебного заведения на основе проектного подхода; активизация самостоятельной познавательной деятельности будущих бакалавров туризма с помощью проектных технологий; высокий уровень компетентности препода-

вателей вищого учебного заведения, их мастерства в реализации проектных технологий и гармоничном их сочетании в учебной и внеучебной деятельности студентов. Разъяснено каждое из охарактеризованных условий. Обоснованный отбор необходимых и достаточных условий является очередным этапом оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров туризма к формированию готовности к профессиональному взаимодействию с помощью проектных технологий. Акцентируется внимание на том, что в дальнейшем, целесообразно провести детальное исследование каждого педагогического условия отдельно.

*Ключевые слова: педагогические условия, профессиональное взаимодействие, профессиональная подготовка, готовность к профессиональному взаимодействию, специалист в области туризма, бакалавр туризма, проектные технологии.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах економічних, політичних та соціально-культурних перетворень, динамічного розвитку, технологізації туристичної галузі все більш нагальними стають питання якості обслуговування в туристичній індустрії, а отже, і рівня підготовки кваліфікованих фахівців для сфери туризму як важливої складової української системи вищої освіти, ключовим показником якої є здійснення ефективної професійної взаємодії. Зазначене потребує особливої уваги до підготовки майбутніх бакалаврів з туризму, які були б здатні успішно взаємодіяти з різними групами клієнтів, колегами, керівниками й іншими фахівцями; працювати в команді та розуміти сучасні тенденції розвитку регіонального та міжнародного туризму й грамотно реалізовувати їх; співпрацювати на основі довіри, розуміння, поваги один до одного.

Актуальність проблеми дослідження спонукає до визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій, які б забезпечили позитивний результат у розвитку досліджуваного явища.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Питання підготовки майбутнього фахівця до професійної взаємодії вивчаються такими сучасними педагогами, як О. Браткова, О. Велкова, О. Грейліх, С. Кожушко, М. Томашевська, Ю. Устименко та ін. Формування комунікативних навичок як окремого компонента готовності майбутніх фахівців до професійної взаємодії вивчається у працях Н. Волкової, Н. Зінкової, О. Лебідь [12].

Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму присвячено низку досліджень, у яких висвітлено способи вдосконалення навчального процесу в закладі вищої освіти (Є. Баранов, Л. Безкорвайна, Н. Бондар, О. Гальченко, Ю. Земліна, А. Казьмерчук, Т. Колесник, Є. Маркарян, О. Тарнопольський та ін.). Підготовка майбутніх фахівців з туризму до професійної взаємодії була предметом розгляду О. Дишко, О. Полякової, Є. Радигіної та ін. Проте недостатньо дослідженим є питання виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій звернемося до понять «умова» і «педагогічні умови».

Так, у тлумачному словнику української мови умова розглядається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 632]. У свою чергу, філософська енциклопедія тлумачить поняття «умова» як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни певного об'єкта [11, с. 286]. Отже, умов – це певні обставини, від яких залежить реалізація будь-якого процесу. Підкреслимо, що педагогічні умови – це певні обставини, від яких залежить успішність навчального процесу.

Поняття «педагогічні умови» розуміється як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [9, с. 243]; становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії, що дає викладачеві змогу результативно працювати, керувати навчальним процесом, а тим, хто навчається

ся – успішно працювати [2]. Ураховуючи сутність поняття «педагогічні умови», зазначимо, що вони сприяють досягненню певної педагогічної мети, забезпеченню цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії у нашому дослідженні передбачають реалізацію шляхів формування готовності до професійної взаємодії майбутніх фахівців. Тому педагогічні умови розуміємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес формування готовності майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій.

Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій здійснювалося з урахуванням впливу таких чинників: аналіз особливостей функціонування індустрії туризму в сучасних економічних умовах; вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму в умовах закладу вищої освіти; пізнавальні потреби й інтереси студентів щодо забезпечення професійної взаємодії; змістове наповнення поняття ключових професійних якостей майбутніх бакалаврів з туризму; особливості комунікативної діяльності майбутнього бакалавра з туризму тощо.

Спираючись на аналіз наукових праць, дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії, особливостей застосування проектних технологій в закладі вищої освіти, власний досвід, передбачаємо, що успіх формування готовності майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій зможе забезпечити створення і впровадження відповідних педагогічних умов: *створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проектного підходу; активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму за допомогою проектних технологій; високий рівень готовності викладачів закладу вищої освіти до професійної взаємодії, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів.*

Пропонуємо дати характеристику кожній із зазначених умов.

Однією з важливих умов формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії є *створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проектного підходу.*

Готовність майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії важко сформувати, якщо у закладі вищої освіти не створено атмосферу шанобливого ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу, не культивується культура професійної комунікації, толерантність. Зазначене має бути покладено в основу організації освітнього середовища, сприятливого для розвитку рівноправних партнерських відносин викладачів і студентів.

Проблема важливості освітнього середовища для навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, особливості його організації розглядаються в дослідженнях А. Артюхіної, Т. Равчиної, А. Хуторський та ін.

Ми ставили за мету розглянути особливості, напрями й шляхи організації й підтримки освітнього середовища, сприятливого для створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів на засадах проектного підходу. Відзначимо, що освітнє середовище є системою організаційно-педагогічних умов і факторів, що сприяють формуванню особистості майбутнього фахівця.

У контексті першої педагогічної умови нашого дослідження поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти» визначаємо як оточення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього бакалавра з туризму, забезпечуючи його готовність до професійної взаємодії, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації в процесі життєдіяльності.

Ураховуючи вищезазначене необхідно створити у закладі вищої освіти таке освітнє середовище, яке б максимально сприяло ефективності та результативності професійної підготовки майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії, використовуючи при цьому продуктивний тип взаємодії викладача і студентів – партнерський – добровільний, довготривалий, взаємно відповідальний.



На думку Г. Татаринцевої, партнерська взаємодія є формою безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю і орієнтованістю на досягнення певних цілей [10, с. 148]. Успішність партнерської взаємодії викладача і студентів ми пов'язуємо з такими умовами: авторитет викладача; злагода, готовність студента приймати допомогу й підтримку з приводу власних проблем; опора викладача і студентів на наявні та потенційні сили і можливості останнього, віра в них; пріоритет студента у вирішенні власних проблем; рефлексивно-аналітичний підхід до перебігу й результату навчально-виховного процесу [3, с. 234].

Щодо створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів доцільно виокремити такі вагомні положення, пов'язані зі створенням освітнього середовища закладу вищої освіти: навчально-виховний процес, організований як «міжособистісна взаємодія студентів і викладачів на засадах поваги й довіри, впливає на пошук особистістю власного розуміння соціальних явищ, вияв неупередженого, толерантного ставлення до кожного; узгодження власних дій з інтересами, поведінкою інших; навчальна діяльність є процесом набуття соціальних, професійних знань, умінь й навичок, якщо студенти аналізують і вирішують реальні проблеми, актуальні для їхнього життєвого шляху, соціальної взаємодії, самопізнання» [7, с. 4]; основним завданням викладача є створення ситуацій, в яких майбутні бакалаври з туризму набувають досвіду міжособистісної взаємодії.

Отже, одним із шляхів вирішення завдання щодо створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти, формування у них готовності до професійної взаємодії є застосування проектного підходу, який зумовлює створення освітнього середовища закладу вищої освіти, основним принципом побудови якого є концепція не функцій або процесів, а проекту.

Зазначені особливості обумовлюють доцільність застосування проектної технології при підготовці майбутніх бакалаврів з туризму з метою наближення умов освітнього середовища до реальної професійної взаємодії у туристичній галузі.

Створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проектного підходу дає можливості: залучати велику кількість учасників проекту; використовувати проекти різного типу і тематики; покращувати творчі якості та організаційні здібності студентів, які беруть участь у виконанні проектів [6, с. 61]; активно включатися у контакти з викладачами та студентами, що значно розширює можливості ефективної підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії, тощо.

Другою педагогічною умовою обрано *активізацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму за допомогою проектних технологій*. Активізація – це безперервний процес стимулювання студентів до цілеспрямованого навчання, подолання пасивної і стереотипної діяльності. У цьому аспекті головною метою активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму є формування активності студентів, а також здатності до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Варто визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою навчально-виховного процесу, а має стати його основою.

Ми розглядаємо самостійну пізнавальну діяльність, як «один з основних видів діяльності, що організується, здійснюється і контролюється студентами на основі зовнішнього опосередкованого системного управління викладачем. Крім того, здійснення студентами самостійної пізнавальної діяльності в позааудиторний час, на нашу думку, потребує попереднього навчання прийомів, форм і змісту цієї діяльності в аудиторний час під керівництвом викладача» [3, с. 235].

Нами визначено, що однією із сучасних технологій активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму є проектна технологія. Необхідно зауважити, що проектні технології спрямовані на розвиток особистості студентів, їхніх творчих здібностей, самостійність у виконанні проекту. «При цьому проектна технологія поєднує в собі всі види навчально-пізнавальної роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної» [8, с. 277].

Отже, активізація пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму під час самостійної роботи в процесі підготовки до професійної взаємодії буде більш ефективною при

використанні проектних технологій навчання, що дозволяють об'єднувати різні форми подання інформації в єдиний навчальний комплекс.

Проектна методика, на думку К. Мілінчук, доповнюючи аудиторні заняття, є самостійною роботою і тісно пов'язана з практикою, що стимулює студентів активно пізнавати навколишній світ, перетворювати набуті теоретичні знання в уміння і навички, розвивати креативні здібності, формувати досвід для вирішення професійних завдань [4]. Отже, проектні технології навчання можна розглядати як засіб включення майбутніх бакалаврів з туризму в активну самостійну пізнавальну діяльність.

Для активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму нами застосовувалися такі види проектів: практико-орієнтовані (розробка нових туристських і екскурсійних маршрутів, які апробувались у процесі проходження студентами практики); дослідницькі (наукові дослідження, наприклад «Роль туризму в економіці міста»); інформаційні (передбачають презентацію для широкої аудиторії, наприклад студентами розробляються проекти просування внутрішнього туризму в соціальних мережах); творчі (передбачає авторський творчий підхід у вирішенні проблеми, наприклад майбутні бакалаври з туризму розробляли туристські путівники за окремими містами Дніпропетровської області); рольові (популярними є ділові ігри).

Як висновок, треба зазначити, що проектні технології відіграють важливу роль в активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму. Їхніми перевагами є те, що студенти засвоюють знання на рівні пізнання, розуміння, застосування, оцінювання. Водночас зазначимо, що застосування проектних технологій навчання потребує, передусім, компетентності щодо цих технологій, вміння викладача переглянути і перебудувати свою роботу.

З огляду на це, для визначення третьої педагогічної умови підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій нами було вивчено реальну практику організації навчально-виховного процесу у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» та проведено опитування 38 викладачів, які забезпечують професійну підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 242 «Туризм». Опитування показало, що викладачі оцінюють рівень власної компетентності щодо реалізації проектних технологій таким чином (рис. 1): «елементарний» – 21 (55,3%); «достатній» – 11 (29%), «високий» – 6 (15,7%).

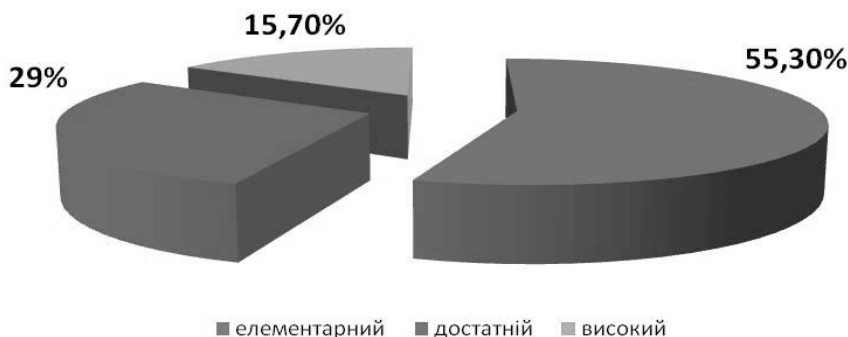


Рис. 1. Рівень компетентності викладачів щодо реалізації проектних технологій

Встановлено, що більшість викладачів закладів вищої освіти (84,2%) усвідомлює необхідність спеціальної навчально-методичної підготовки для успішного впровадження проектних технологій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з туризму.

Опитування дозволило також виявити частоту використання викладачами при підготовці майбутніх бакалаврів з туризму традиційних і активних форм і методів навчання. Отримані результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Використання викладачами методів і форм навчання

№ з/п	Методи і форми навчання	Частота використання (%)
1	Традиційна лекція	97,4
2	Традиційний семінар	94,7
3	Традиційне практичне заняття	89,5
4	Проблемна лекція, лекція-консультація	36,9
5	Ділова гра, ситуаційно-рольова гра	21,1
6	Робота в парах	63,16
7	Мозкова атака	–
8	Лекція-прес-конференція, лекція-конференція	7,9
9	Проектні технології	13,16
10	Круглий стіл	5,3
11	Дискусія	29

Аналіз отриманих даних свідчить, що лише до 13,16% викладачів використовують проектні технології при підготовці майбутніх бакалаврів з туризму.

Отже, проведене опитування викладачів закладів освіти дало підстави для обґрунтування третьої педагогічної умови – *високий рівень готовності викладачів закладу вищої освіти до професійної взаємодії, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів.*

Провідна роль в організації навчально-виховної діяльності студентів, підготовці майбутніх бакалаврів з туризму належить викладачу. Тому упевнені, що реалізувати зазначене неможливо без наявності у викладача глибоких фахових знань. «Особливостями професійних знань викладача є їх комплексність (уміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), креативність (висловлювання власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань)» [1, с. 101].

Для забезпечення формування готовності в майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії необхідна готовність до професійної взаємодії самого викладача. Готовність викладача до професійної взаємодії має проявлятися у зацікавленості інтересами учасників навчально-виховного процесу, гуманістичній позиції (інтерес до іншої людини, до вивчення самого себе), комунікативній творчості, пошуку і знаходженні викладачем нових завдань і способів взаємодії зі студентами; забезпеченні умов розвитку емоційної гнучкості, культури переживань, професійної самосвідомості викладача.

Упевнені, що лише викладач з високим рівнем готовності до професійної взаємодії може переконати майбутнього бакалавра з туризму в цінності знань з професійної взаємодії. Діяльність фахівця з туризму спрямована на реалізацію якісного сервісу, створення та продаж туристичного продукту, працю в команді та розуміння сучасних тенденцій розвитку регіонального та міжнародного туризму й грамотну їх реалізацію. Отже, об'єктами професійної діяльності фахівця з туризму є відносини, що виникають у сфері туризму. Тому основою побудови будь-яких відносин є професійна комунікація, якою майстерно має володіти майбутній бакалавр з туризму.

Крім вищезазначеного, викладач має володіти різними сучасними технологіями навчання, комплексом теоретичних знань та практичних навичок для реалізації проектною діяльністю в навчальній та позанавчальній роботі. З цієї метою та в рамках обґрунтування зазначеної педагогічної умови вважаємо за необхідне розробити та впровадити науково-методичний семінар-практикум «Особливості впровадження проектних технологій навчання у закладі вищої освіти», який включав лекції, семінарсько-практичні заняття, майстер-класи.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, результатом проведеного нами дослідження стало визначення педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій, до яких відносимо: створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі

закладу вищої освіти на засадах проектного підходу; активізацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму за допомогою проектних технологій; високий рівень компетентності викладачів закладу вищої освіти, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів. Детальне дослідження кожної педагогічної умови окремо становить перспективи подальших наукових розвідок.

### Список використаної літератури

1. Калита О.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04 / О.П. Калита. – К., 2011. – 261 с.
2. Качалова Л.П. Педагогическая импровизация: теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование: монография / Л.П. Качалова. – Шадринск, 2006. – 185 с.
3. Лебідь О.В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Лебідь; Університет імені Альфреда Нобеля, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Дніпро, 2018. – 697 с.
4. Милинчук Е.С. Роль метода проектов в активизации познавательной деятельности бакалавров [Электронный ресурс] / Е.С. Милинчук. – Режим доступа: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/milinchuk\\_e.\\_s.\\_osm-2018.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/milinchuk_e._s._osm-2018.pdf)
5. Новый тлумачний словник української мови: у 4 т. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.
6. Потапчук О. Особливості проектної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти / О. Потапчук // Молодь і ринок. – 2019. – № 2 (169). – С. 59–63.
7. Равчина Т. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої школи: концепції, підходи, технології / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19, ч. 2. – С. 3–16.
8. Розумна Т.С. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами проектної технології на заняттях з іноземної мови у ВНЗ / Т.С. Розумна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2015. – № 2 (10). – С. 275–279.
9. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
10. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство» / Г. Татаринцева // Наука молода. – 2007. – № 8. – С. 145–150.
11. Философская энциклопедия: в 5 т. / [науч. ред. Ф.В. Константинов]. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 5. – 740 с.
12. Volkova N.P. Cooperative learning as a means of forming communicative skills to students / N.P. Volkova, N.V. Zinukova, O.V. Lebid // Revista Espacios. – 2020. – Vol. 41, no. 02. – P. 1.

### References

1. Kalyta, O.P. (2011). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh yurystiv zasobamy proektnykh tekhnolohii. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of communicative competence of future lawyers by means of project technologies. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 261 p. (In Ukrainian).
2. Kachalova, L.P. (2006). *Pedagogicheskaiia improvizatsiia: teoreticheskoe obosnovanie osnovnykh poniatii, obespechivaiushchikh dissertatsionnoe issledovanie* [Pedagogical improvisation: theoretical justification of the basic concepts that provide dissertation research]. Shadrinsk, 185 p. (In Russian).
3. Lebid, O.V. (2018). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury. Dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodical bases of formation of readiness of the future head of comprehensive school for strategic management in the conditions of a magistracy. Doc. ped. sci. diss.]. Dnipro, 697 p. (In Ukrainian).

4. Milinchuk, Ye.S. *Rol metoda proektov v aktivizatsii poznavatelnoi deiatelnosti bakalavrov* [The role of the project method in enhancing the cognitive activity of bachelors]. Available at: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/milinchuk\\_e.\\_s.\\_osm-2018.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/milinchuk_e._s._osm-2018.pdf) (Accessed 10 May 2020). (In Russian).

5. *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 4 t.* (1999). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 4 vol.]. Kyiv, Akonit Publ., vol. 2, 910 p. (In Ukrainian).

6. Potapchuk, O. (2019). *Osoblyvosti proektnoi diialnosti studentiv v navchalnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity* [Features of project activity of students in the educational process of higher education institutions]. *Molod i rynek* [Youth and the market], no. 2 (169), pp. 59-63. (In Ukrainian).

7. Ravchyna, T. (2005). *Orhanizatsiia vzaiemodii vykladacha i studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoi shkoly: kontseptsii, pidkhody, tekhnologii* [Organization of interaction between teacher and students in the educational process of higher education: concepts, approaches, technologies]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna* [Bulletin of Lviv University. The series is pedagogical], issue 19, part 2, pp. 3-16. (In Ukrainian).

8. Rozumna, T.S. (2015). *Aktivizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv zasobamy proektnoi tekhnologii na zaniattiakh z inozemnoi movy u VNZ* [Activation of cognitive activity of students by means of project technology in foreign language classes at the university]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 2 (10), pp. 275-279. (In Ukrainian).

9. Semenova, A.V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa, Palmira Publ., 272 p. (In Ukrainian).

10. Tataryntseva, H. (2007). *Metodolohichni pidkhody do vyznachennia poniattia "partnerstvo"* [Methodological approaches to the definition of "partnership"]. *Nauka moloda* [Science is young], no. 8, pp. 145-150. (In Ukrainian).

11. Konstantinov, F.V. (Ed.). (1964). *Filosovskaia yentsiklopediia: v 5 t.* [Philosophical Encyclopedia]. Moscow, Sovetskaia yentsiklopediia Publ., vol. 5, 740 p. (In Russian).

12. Volkova, N.P., Zinukova, N.V. & Lebid, O.V. (2020). Cooperative learning as a means of forming communicative skills to students. *Revista Espacios*, vol. 41, no. 02, pp. 1.

#### JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING FUTURE BACHELORS IN TOURISM FOR PROFESSIONAL INTERACTIONS BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES

*Olha A. Derbak*, Lecturer of the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Language Training, Alfred Nobel University (Dnipro).

E-mail: [derbak.o@duan.edu.ua](mailto:derbak.o@duan.edu.ua)

ORCID: 0000-0002-6125-4667

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-18

*Key words: pedagogical conditions, professional interaction, professional training, readiness for professional interaction, specialist in the field of tourism, bachelor in tourism, project technologies.*

The article highlights the pedagogical conditions that contribute to improving the quality of training of future professionals in the field of tourism for professional interaction by means of project technologies. The significance of the research topic determines the need to ensure the quality of service in the tourism industry, and hence the level of training of qualified professionals for tourism, as an important component of the Ukrainian higher education system, a key indicator of which is effective professional interaction. The purpose of the article is to determine and substantiate the pedagogical conditions for the preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies. The essence of the concept of "condition" is revealed and the meaning of the concept of "pedagogical conditions" is characterized. On the basis of generalization of the existing scientific approaches the author's own understanding of pedagogical conditions of preparation of the future bachelor in tourism for professional interaction by means of design technologies is given. It is proved that pedagogical conditions of increase of efficiency in preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of

project technologies are a complex of interconnected and interdependent factors which are connected with professional training of future experts in the field of tourism by means of design technologies. The pedagogical conditions of preparation of future bachelors in tourism for professional interaction by means of project technologies are presented and substantiated, which include: the creation of atmosphere of partnership interaction of teachers and students in the educational environment of higher education institution on the basis of project approach; activation of independent cognitive activity of future bachelors in tourism with the help of project technologies; high level of competence of teachers of higher education, their skills in the implementation of project technologies and their harmonious combination in educational and extracurricular activities of students. The essence of each of the defined conditions is explained. Reasonable selection of necessary and sufficient conditions is the next stage of optimization of the process of professional training of future bachelors in tourism on the formation of readiness for professional interaction by means of project technologies. Emphasis is placed on the fact that in the future, it is advisable to conduct a detailed study of each pedagogical condition separately.

*Одержано 6.12.2019.*

УДК 371.13-616-053.2

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-19

**М.Є. КАРПОВА,**

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

## **КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДІАТРІВ ДО РОБОТИ В КОМАНДІ»**

Викладено авторський погляд на компонентно-структурний склад феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді».

Розкрито сутність понять «команда»; «командоутворення», «командна взаємодія», «робота в команді», відмінності індивідуальної роботи від роботи в команді; типологію, функції, тактики командної взаємодії; основні особистісні якості педіатра, необхідні для роботи в команді, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з колегами, батьками та ін.

Обґрунтовано такі структурні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний (рівень професійних домагань, позитивне ставлення до співіснування або співпраці впродовж певного часу, потреба узгоджувати свої дії з діями партнерів у вирішенні проблем, потреби у спілкуванні), когнітивний (здатність та бажання здобувати знання про командну роботу, особливості її здійснення заради винайдення шляхів лікування пацієнта), операційно-діяльнісний (рівень сформованості умінь роботи в команді), особистісний (професійна та особистісна рефлексія, сформованість емоційного інтелекту, здатність до емпатії). Сформовано показники мотиваційно-ціннісного критерію, а саме: синергізм мотивації досягнення та мотивації спілкування, спрямованості на професійну та комунікативну взаємодію, на фоні подолання комунікативних бар'єрів. Показники когнітивного критерію готовності майбутніх педіатрів до командної взаємодії зазначені як повнота та міцність засвоєння знань. На підставі аналізу напрацьовань сучасних дослідників нами визначено основні групи вмінь роботи в команді. Розкрито зміст складових феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді».

*Ключові слова: готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді; мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний компоненти.*

Изложен авторский взгляд на компонентно-структурный анализ феномена «готовность будущих педиатров к работе в команде».

Раскрыта сущность понятий «команда»; «командообразование», «командное взаимодействие», «работа в команде», отличия индивидуальной работы от работы в команде; типология, функции, тактики командного взаимодействия; основные личностные качества педиатра, необходимые для работы в команде, установление субъект-субъектных отношений с коллегами, родителями и др.

Обоснованы следующие структурные компоненты готовности: *мотивационно-ценностный* (уровень профессиональных притязаний, позитивное отношение к сотрудничеству, потребность согласовывать свои действия с действиями партнеров в решении проблем, потребности в общении), *когнитивный* (способность и желание получать знания о командной работе, развивать командное взаимодействие для поиска путей лечения пациента), *операционно-деятельностный* (уровень сформированности умений работы в команде), *личностный* (профессиональная и личностная рефлексия, сформированность эмоционального интеллекта, способность к эмпатии). Сформированы показатели мотивационно-ценностного критерия, а именно: синергизм мотивации достижения и мотивации общения, направленности на профессиональное и коммуникативное взаимодействие, на фоне преодоления

коммуникативных барьеров. Показатели когнитивного критерия готовности будущих педиатров к командному взаимодействию определены как полнота и прочность усвоения знаний. На основании анализа наработок современных исследователей нами определены основные группы умений работы в команде. Раскрыто содержание составляющих феномена «готовность будущих педиатров к работе в команде».

*Ключевые слова: готовность будущих педиатров к работе в команде; мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, личностный компоненты.*

**Постановка проблеми.** В Україні нині відбувається реорганізація системи охорони здоров'я шляхом пріоритетного розвитку первинної медико-санітарної допомоги – сімейної медицини, покликаної забезпечити зміцнення здоров'я населення. Як свідчать дослідження, успішність діяльності медичних працівників визначається не тільки предметно-функціональною складовою їх професійної готовності (професійні знання, вміння і навички), а й особистісними характеристиками (соціально значущі цінності і мотиви, соціальна компетентність, комунікативні та організаторські вміння, установка на партнерство), що визначають соціальний аспект професійної взаємодії. Беручи до уваги підготовку майбутніх педіатрів, слід зазначити, що медичні вищі навчальні заклади не мають програм, спрямованих на навчання майбутніх лікарів, зокрема педіатрів, командної роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами підготовки медиків займалися С. Бухальська, А. Волосовець, В. Гирін, А. Дюкарева, Б. Зіменковський, М. Мруга, В. Мельник та ін. Окремі аспекти медичної підготовки розглянуто в наукових працях Н. Іванькової, Л. Клос, М. Лісового, А. Марлової, О. Неловкіної-Берналь, С. Тихолаз, О. Уваркіної, Н. Шигонської та ін.

Питання щодо сутності та структури готовності до роботи в команді розглядалося в різних аспектах: психологічна готовність керівників на основі командної роботи (В. Журавльов); готовність до роботи в команді студентів-білінгвів (А. Малишева); готовність працювати в команді при вивченні іноземної мови (Ю. Михайлова і О. Гітман); компетентність командної роботи студентів (В. Окунева); готовність студентів технічного вишу до командної роботи (Л. Савва, О. Гасаненко і К. Шахмаєва).

Проблеми командного підходу в навчанні розглядали С. Ахметова, Я. Ван, Ю. Васильєва, В. Горбунова, А. Грецов, Н. Гумірова, А. Коваленко, Р. Лінгард, В. Міляєва, Н. Плотнікова та ін.

Однак при всій теоретичній і практичній значущості зазначених досліджень відзначимо, що проблемі сутності та структури готовності до роботи в команді, особливостям її формування у майбутніх педіатрів поки недостатньо приділено уваги.

**Мета статті** – обґрунтувати компонентно-структурний склад готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді.

Готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді розглядаємо як інтегративне утворення, що становить єдність мотиваційно-ціннісного ставлення до командної взаємодії в професійній діяльності, прагнення до розширення і поглиблення знань про команду та принципи її роботи, володіння методами й технологіями здійснення роботи в команді, високий рівень умінь роботи в команді, спрямованість на вдосконалення особистісних якостей, що сприяють роботі в команді (емпатія, емоційний інтелект, рефлексія).

Зупинимося на структурному аналізі феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді».

**Мотиваційно-ціннісний компонент.** Зазначений компонент відображає систему мотивів, ціннісних та смислових установок фахівця, які визначають готовність майбутніх педіатрів до командної роботи, потребу в міжособистісній взаємодії; мотиви самовдосконалення, позитивну мотивацію для співпраці.

Мотивація розглядається науковцями як реалізація мотивів («рушіїв діяльності») у конкретних умовах. На думку В. Семиченко, існують мотиви спілкування, які завжди є увявленням про мету спілкування, закріплену у вигляді «уявної ситуації» (Д. Узнадзе); та або зміні у характері соціальних відносин у суспільстві [1]. Феномен «комуні-



кативна мотивація» як спонуку до спілкування певним мотивом використовує Є. Павсов, зазначаючи, що в основу такої мотивації покладено потребу у спілкуванні, яка властива людині як соціальній істоті, та потребу в здійсненні конкретного мовного вчинку, прагнення «втрутитися» в певну ситуацію спілкування. Тобто абсолютно очевидно, що в основі готовності майбутнього педіатра до роботи в команді лежить мотивація спілкування, яка проявляється в його готовності до спілкування з хворою дитиною, її батьками, колегами з метою знаходження найоптимальніших шляхів подолання недуги.

Ціннісна система становить основний зміст особистісного виміру готовності до роботи в команді, де центральне місце займають цінності поваги до людини, цінності людського життя і здоров'я, цінності відповідальності за життя хворого. При цьому важливим є визначення особистісних установок, цінностей, які визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття і переживання, з іншого – є регулюючими кореляторами, які визначають реальну поведінку особистості.

Компонент готовності майбутнього педіатра до командної роботи є складовою такого поняття, як рівень професійних домагань. Цікавими є дослідження, спрямовані на виявлення співвідношення рівня домагань, мотивації досягнення та самооцінки на етапі професійного становлення особистості майбутнього лікаря. Так, в напрацюваннях А. Федяєва доведено, що рівень домагань особистості залежить від особливостей взаємодії її мотивації досягнення та самооцінки особистості.

*Показниками мотиваційно-ціннісного критерію* обрано: синергізм мотивації досягнення та мотивації спілкування, спрямованість на професійну та комунікативну взаємодію, на фоні подолання комунікативних бар'єрів.

**Когнітивний компонент.** Знання визначається як результат пізнання дійсності: перевірений суспільно-історичною практикою та засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини в образі уявлень, понять, суджень, теорій [2, с. 192]. Знання збагачують власне бачення майбутнім педіатром проблематики в командній роботі, «постають необхідною умовою висунення і розв'язання проблем відповідно до особистісних потреб та інтересів» [3]. Тому знання можна подати як інформацію, уявлення про загальні закономірності організації роботи в команді у навчально-виховному процесі.

Майбутні педіатри мають розуміти сутність понять «команда»; «командоутворення», «командна взаємодія», «робота в команді», відмінності індивідуальної роботи від роботи в команді; типологію, функції, тактики командної взаємодії; основні особистісні якості педіатра, необхідні для роботи в команді, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з колегами, батьками та ін.; координацію дій суб'єктів командної взаємодії у комерційному напрямі, питання щодо об'єднання зусиль членів команди, зацікавленості в досягненні спільного результату, особистої відповідальності, професіоналізму кожного члена команди, високого рівня взаємозалежності тощо. Вони мають усвідомлювати основні відмінності команди та групи; критерії ефективної та неефективної роботи в команді; роль командної роботи для успішної діяльності педіатра; зміст та психологічні основи формування лідерства в команді; етичні норми і правила ділової комунікації в команді.

**Операційно-діяльнісний компонент.** Основу його становить «сукупність умінь роботи в команді». Означений вид умінь будемо розуміти як інтегративні властивості особистості, які ґрунтуються на певних знаннях і проявляються у здатності ефективно працювати в команді.

Дослідники, які фахово займалися проблемами командної взаємодії (В. Журавльов, А. Малишева, В. Окунева, К. Шамаєва та ін.), визначили такі вміння, які забезпечують ефективну командну роботу: співпраця з членами команди, планування і виконання командної роботи, володіння способами спільної діяльності, вміння працювати в динаміці команди, здатність виконувати свою роль, успішно і вчасно виконувати свої функції. На підставі аналізу напрацювань сучасних дослідників нами визначено такі основні групи вмінь роботи в команді: комунікативні, операційно-діяльнісні, перцептивно-регулятивні, предметно-інформаційні (табл. 1).

Таблиця 1

Групи вмій роботи в команді

Група вмій	Уміння роботи в команді
Комунікативні	Аргументовано формулювати власні погляди, бути готовим до їх коригування, враховуючи точку зору колег
	Чітко формулювати завдання, передавати інформацію
	Висловлювати свою думку повільно, чітко, впевнено переконувати, навіювати, проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння
	Кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації
	Формулювати контраргументи на захист своєї позиції
Операційно-діяльнісні	Визначати проблему і розробляти програму її вирішення (мета, зміст, способи, результат), орієнтуючись на індивідуальний і загальний успіх
	Адекватно оцінювати власні можливості й потенції інших членів команди у вирішенні проблеми
	Будувати зв'язки та відносини з людьми, об'єднувати, координувати спільні зусилля членів команди з метою підвищення її ефективності
	Долати виникаючі перешкоди за допомогою розробки альтернативних варіантів вирішення проблеми
	Досягти взаєморозуміння, злагодженості членів команди, слухати й чути один одного
Перцептивно-регулятивні	Позитивно-стійко сприймати «значущого іншого» на основі емпатії, толерантності, довіри
	Встановлювати продуктивно-комфортні «суб'єкт-суб'єктні» ділові відносини
	Абстрагуватися від особистих симпатій / антипатій, пристосовуватись до стресових впливів
	Знаходити компроміси і шляхи вирішення конфліктних ситуацій
	відповідно до обраної стратегії обирати доцільну тактику роботи в команді, виражати довіру команді
Предметно-інформаційні	Здійснювати пошук, обробку, передавання професійно значущої інформації, її обмін для досягнення поставленої мети
	Співвідносити професійно значущі цінності і норми деонтології зі змістом здійснюваної діяльності
	Нести персональну відповідальність за результати роботи
	Успішно співпрацювати у віртуальному середовищі
	Постійно вдосконалювати знання, ціннісні установки у загальному полі професійної діяльності

Сформованість операційного компонента готовності до роботи в команді у майбутніх педіатрів сприяє їх мобільності в процесі виконання професійних функцій завдяки комплексу вмій діяти з урахуванням результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої інформації.

*Показниками* сформованості кожного вміння обрано: рівень володіння уміннями, рівень їх застосування під час командної роботи.

**Особистісний компонент.** Досягти високого рівня готовності до роботи в команді неможливо без наявності в майбутнього фахівця відповідних особистісних якостей. Акцентовано увагу на емпатійності, емоційному інтелекті та рефлексивності.

Визначаючи сутність цього компонента, дослідники приділяють увагу тим особистісним якостям педіатра, які дають змогу успішно співпрацювати в командних відносинах. Перш за все це пов'язано з великим психоемоційним навантаженням, необхідністю приймати рішення в короткий проміжок часу з урахуванням дитячого віку пацієнта, частими стресовими ситуаціями, дефіцитом часу на корекцію власного стану.

Сучасні умови праці потребують від педіатра бути водночас і лікарем, і психологом, мати емоційну стійкість, вміння чітко та швидко комунікувати з колегами, відстоюючи інтер-

еси пацієнта. Важливо, аби пацієнт розумів, що лікар зацікавлено слухає його розповідь щодо виникнення захворювання, перебігу, симптоматики, навіть коли це все розповідається з помилками. Взаєморозуміння поліпшується, якщо лікар у спілкуванні з пацієнтом поводить себе доброзичливо, чуйно, тактовно та ввічливо, проявляючи здатність до розуміння і щирий інтерес до проблем пацієнта та його родини. Під час лікувального процесу формується особливий ланцюжок «лікар – медична сестра – хворий», який блискуче працює на знаннях та досвіді медичного персоналу, душевності, уважності, комунікабельності, а запорука бажаного результату – витримка, взаємодопомога та взаємоповага. На цьому буде почуття *емпатії* лікаря, що розуміється як здатність до співчуття та співпереживання, вміння під час спілкування поділяти емоції інших, досягати взаєморозуміння. В особистісному компоненті готовності до командної роботи педіатра емпатію розглядаємо як у відношенні до пацієнта, так й у відношенні до колеги. Цікавою є думка В. Бойка [4, с. 74] стосовно поглядів на емпатію. Дослідник у розумінні стану іншої людини говорить про три емпатійних канали: *когнітивний* (увага, спрямованість на стан та поведінку іншої людини), *емоційний* (енергетична налаштованість на партнера взаємодії, що дає змогу для співчуття, співпереживання), *інтуїтивний* (обробка інформації про минуле іншої людини, що дає можливість діяти в умовах дефіциту інформації).

Акцентуємо увагу на емоційному інтелекті як здатності людини розуміти та керувати емоціями, які відчуває вона і ті, хто поруч. Уперше поняття емоційного інтелекту описали наприкінці ХХ ст. Джон Меєр та Пітер Селовей, які назвали чотири напрями емоційного інтелекту [5]: як ми оцінюємо та виражаємо емоції, що про них знаємо, як ними керуємо, як на їх основі приймаємо рішення.

М. Марковою [6, с. 30–33] було показано, що емоційний інтелект позитивно впливає на стосунки лікарів та пацієнтів, підвищує емпатію, покращує командну роботу, комунікації, управління стресом, організаційну прихильність тощо. Десятки наукових досліджень стосовно роботи медичних сестер демонструють кореляцію між емоційним інтелектом та продуктивністю роботи, адаптацією до стресів, приналежністю до організації та деякими позитивними клінічними результатами лікування пацієнтів. Емоційний інтелект у медичній сфері пов'язаний не лише з успішністю лікування пацієнтів, але й з рівнем адаптованості до професійної діяльності, запобіганням розвитку синдрому емоційного вигорання [7, с. 73–78].

На нашу думку, стосовно командної роботи у майбутнього педіатра треба визначити складові емоційного інтелекту, розвиток яких буде сприяти будівництву моделі поведінки співпраці та орієнтації на пацієнтів.

Ще однією зі складових особистісного компонента слід назвати професійну *рефлексію*. Запорукою її успіху є взаємне вислуховування, застосування ціннісних здобутків, переживань. Рефлексія під час роботи в команді – це усвідомлення кожним суб'єктом її різних елементів: способів діяльності, проблем, що виникають, і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм взаємодії та ін., що забезпечує прогнозування ефективності командної роботи, передбачення її наслідків і своєчасну корекцію.

На думку С. Кондратьєвої, Б. Ломова, рефлексія охоплює процеси комунікації особистості, самосвідомості та самостійного осмислення, забезпечує узгоджені дії партнерів під час їх спільної діяльності, є підґрунтям позитивних міжособистісних контактів, визначає комунікативні якості особистості та є важливим фактором самовдосконалення особистості [8]. Так, В. Розін визначає рефлексивність важливою якістю особистості у здійсненні професійної діяльності, також показує залежність успішності професійної діяльності від зовнішніх (оцінка інших людей) та внутрішніх (власна оцінка успішності діяльності) чинників [9]. Стосовно професійної рефлексії медичного працівника О. Раздорська, визначає її як здатність усвідомлювати самого себе; співвідносити себе, свої можливості з тим, що вимагає обрана професія [10, с. 118].

Щодо рефлексії педіатрів, то вона визначає ставлення фахівця до самого себе як до суб'єкта командної взаємодії, допомагає спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку; передбачати власну поведінку в різноманітних ситуаціях, що виникають під час роботи в команді. Здатність порівнювати, зіставляти бачення себе з оцінками інших членів команди, допомагає усвідомити те, яким педіатр у дійсності сприймається й оцінюється іншими (колегами, клієнтами та ін.). Рефлексія надає педіатру можливість побачити себе, свої особливості й інших «з боку», осмислити перешкоди і ускладнення в

кожній конкретній ситуації професійно спрямованої командної діяльності. Рефлексія забезпечує взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, сприяє усвідомленню особистісної та загальнолюдської значущості моральних норм, принципів. Крім того, рефлексія є умовою подолання так званої егоцентричної розумової діяльності (підхід до досліджуваного об'єкта лише з одного стандартно прийнятого боку). Тому в процесі підготовки майбутніх педіатрів до роботи в команді акцент має бути зміщений на формування активної і думаючої, рефлексуючої особистості, здатної до усвідомлення себе, своїх можливостей, розуміння професійних функцій тощо. Успіх командної взаємодії педіатра-фахівця визначають оцінки, що виставляють йому партнери. Побачивши себе в іншій людині, як у дзеркалі, зрозумівши, як за принципом зворотного зв'язку сприймає його партнер, педіатр може відкоригувати процес командної роботи.

Отже, нами виокремлено компоненти та критерії готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді. На підставі вищенаведених міркувань у дослідженні виокремлено низький, достатній та високий рівні готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді.

**Висновок.** Підсумовуючи, зазначимо, що здійснений компонентно-структурний аналіз досліджуваної готовності майбутніх педіатрів до роботи в команді надав можливість більш чітко зрозуміти сутність цього феномена та конкретизувати його зміст.

### Список використаної літератури

1. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность» / В.А. Семиченко. – К.: Міленіум, 2004. – 521 с.
2. Volkova N.P. Students Creativity Development: Motivation and Stimulation / N.P. Volkova, S.P. Kozhushko, L.S. Verchenko // Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph / edit. S.T. Zolotukhina, I.M. Trubavina. – Vienna: Premier Publishing, 2019. – P. 294–304.
3. Волкова Н.П. Готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління: структурно-компонентний аналіз / Н.П. Волкова, О.В. Лебідь // European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and Republic of Poland: monogr. Vol. 1. – Sandomierz: Izdevnieciba 'Baltija Publishing', 2018. P. 73–92.
4. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Д. Гоулман. – К.: Vivat, 2018. – 512 с.
6. Маркова М.В. Емоційний інтелект та його роль у розвитку професійної дезадаптації медичних працівників / М.В. Маркова, А.Р. Марков, О.В. Піонтовська // Таврический журнал Психиатрии. – 2014. – Т. 18, № 3 (68). – С. 30–33.
7. Мухаровська І.Р. Емоційне вигорання у лікарів-онкологів: джерела професійного стресу та медико-психологічні потреби / І.Р. Мухаровська // Укр. вісн. психоневрології. – 2016. – Т. 24, вип. 2 (87). – С. 73–78.
8. Розин В.М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / В.М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 1. – С. 19–6.
9. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 35–43.
10. Раздорская О.В. Построение теоретической модели формирования рефлексивной культуры будущего медицинского работника / О.В. Раздорская // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (96). – С. 118–123.

### References

1. Semichenko, V.A. (2004). *Problemy motivatsii povedeniia i deiatelnosti cheloveka: modul «Napravlennost»*. Kiev, Millenium Publ., 251 p. (In Russian).
2. Volkova, N. & Kozhushko, S. & Verchenko, L. (2019). Students Creativity Development: Motivation and Stimulation. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine. Vienna, Premier Publ., pp. 294-304.
3. Volkova, N.P. & Lebid, O.V. (2018). *Hotovnist kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia: zmistovo-komponentnyi analiz* [Willingness of Head of General Education for Strategic Management: Structural Component Analysis]. European

vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and Republic of Poland. Sandomierz, Baltija Publ., 73-92. (In Ukrainian).

4. Boyko, V. (1996). *Enerhiia emotsii v obshchenii: vzgliad na sebia i drugih* [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, Filin Publ., 472 p. (In Russian).

5. Houlman, D. (2018). *Yemotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence]. Kyiv, Vivat Publ., 512 p. (In Ukrainian).

6. Markova, M.R. & Piontkovska, O.V. (2014). *Emotsiinyi intelekt ta ioho rol v rozvytku profesiinoi dezadaptatsii medychnykh pratsivnykiv* [Emotional intelligence and its role in the development of professional maladaptation of medical workers]. *Tavrisheskii zhurnal psikiatrii* [Taurian Journal of Psychiatry], vol. 18, no. 3 (68), pp. 30-33. (In Ukrainian).

7. Mukharovska, I.R. (2016). *Emotsiine vyhorannia u likariv-onkologiv: dzherela profesiinoho stresu ta medyko-psykholohichni potreby* [Emotional burnout in oncologists: sources of occupational stress and medical and psychological needs]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii* [Ukrainian Bulletin of Psychoneurology], vol. 24, issue 2 (87), pp. 73-78. (In Ukrainian).

8. Rozin, V.M. (2003). *Refleksii, myshlenie, kvazirefleksivnye protsessy i upravlenie* [Reflection, thinking, quasi-reflexive structures]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie* [Reflective processes and management], no. 1, pp. 19-26. (In Russian).

9. Rean, A.A. (1990). *Refleksivno-pertseptivnyi analiz deiatelnosti pedagoga* [Reflexive-perceptual analysis of the teacher]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], no. 2, pp. 35-43. (In Russian).

10. Razdorskaiia, O.V. (2011). *Postroenie teoreticheskoi modeli formirovaniia refleksivnoi kul'tury budushchego meditsinskogo rabotnika* [Building a theoretical model for the formation of the reflective culture of a future medical professional]. *Vestnik Tambovskogo universiteta* [Bulletin of the Tambov University], no. 4 (96), pp. 118-123. (In Russian).

#### COMPONENT-STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF «READINESS OF FUTURE PEDIATRICIANS TO WORK IN THE TEAM»

*Marina. Ye. Karpova*, postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro).

E-mail: karpovamarina@ua.fm

ORCID 0000-0002-7694-0379

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-19

*Key words: readiness of future pediatricians to work in a team; motivational-value, cognitive, operational-activity, personality components.*

The article presents the author's view on the component-structural analysis of the phenomenon of "readiness of future pediatricians to work in a team".

The essence of the concepts of "team" is disclosed including; "team building", "team interaction", "teamwork", differences in individual work from teamwork; typology, functions, tactics of team interaction; the basic personal qualities of a pediatrician needed to work in a team, the establishment of subject-subject relations with colleagues, parents, etc.

The following structural components of readiness are justified: motivational-value (level of professional aspirations, positive attitude towards cooperation, the need to coordinate their actions with the actions of partners in solving problems, communication needs), cognitive (ability and desire to gain knowledge about teamwork, develop teamwork to search for ways of treating a patient), operational-activity (the level of formation of teamwork skills), personal (professional and personal reflection, the formation of emotional intelligence, the ability to empathy).

The indicators of the motivational-value criterion are formed, namely: synergism of motivation to achieve and motivate communication, focus on professional and communicative interaction, against the background of overcoming communication barriers. Indicators of the cognitive criterion of the readiness of future pediatricians for team interaction are indicated as the completeness and strength of assimilation of knowledge. Based on the analysis of the achievements of modern researchers, we determined the main groups of teamwork skills. The content of the components of the phenomenon "readiness of future pediatricians to work in a team" is disclosed.

*Одержано 19.12.2019.*

УДК 378.1:629.73

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-20

**М.В. КІРЮХІНА,**

*аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського*

## **МОДЕЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІЧНИХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Обґрунтовано важливість та необхідність удосконалення гуманітарної підготовки студентів технічних спеціальностей для авіаційної галузі. За результатами дослідження доробок науковців щодо різних аспектів підготовки фахівців авіаційної галузі, проблем гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти технічного профілю розроблено авторську модель гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій.

Визначено структуру моделі та охарактеризовано кожну із її складових. Обґрунтовано основні підходи та принципи її реалізації відповідно до поставленої мети. Описано компоненти змістово-організаційного блоку моделі: педагогічні умови, інноваційний навчально-змістовий ресурс, методи та організаційні форми навчання. Окреслено рівні гуманітарної підготовки, критерії для їх оцінки та запропоновано різні форми діагностики. Презентована модель являє собою цілісний педагогічний процес, спрямований на здобуття студентами якісних гуманітарних знань, практичних умінь та навичок їх застосування у подальшій освітній та професійній діяльності, взаємодії в соціумі.

*Ключові слова: гуманітарна підготовка, технічні фахівці, авіаційна галузь, інноваційні технології, модель.*

В статье обоснована важность и необходимость совершенствования гуманитарной подготовки студентов технических специальностей для авиационной отрасли. Результаты исследования работ ученых по различным аспектам подготовки специалистов авиационной отрасли, проблемам гуманитарной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях технического профиля легли в основу авторской модели гуманитарной подготовки будущих технических специалистов авиационной отрасли с использованием инновационных технологий.

Определена структура модели и охарактеризована каждая из ее составляющих. Обоснованы основные подходы и принципы реализации модели в соответствии с поставленной целью. Описаны компоненты содержательно-организационного блока модели: педагогические условия, инновационный учебно-содержательный ресурс, методы и организационные формы обучения. Определены уровни гуманитарной подготовки, критерии их оценки и предложены различные формы диагностики. Представленная модель является целостным педагогическим процессом, направленным на приобретение студентами качественных гуманитарных знаний, практических умений и навыков их применения в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности, для взаимодействия в социуме.

*Ключевые слова: гуманитарная подготовка, технические специалисты, авиационная отрасль, инновационные технологии, модель.*

**П**остановка проблеми. Останніми роками значення авіаційного транспорту в українській та світовій економіці постійно зростає, чому сприяє технологічний розвиток і новітні розробки в авіаційній галузі, глобалізація, тісні ділові та культурні зв'язки між різними країнами світу. У царині авіаційної галузі численною є група фа-

хівців, які здійснюють технічне обслуговування та ремонт авіаційної техніки. Основний акцент під час їх професійної підготовки у закладах вищої освіти України робиться на професійно орієнтованих навчальних дисциплінах, тоді як гуманітарній підготовці приділяється неналежна увага. Проте в умовах інформаційного і технологічного вибуху, спеціальна професійна підготовка старішає так само швидко, як техніка, технології та устаткування. Тоді як гуманітарна підготовка забезпечує соціальну і професійну адаптацію, мобільність майбутнього фахівця, розвиває пам'ять, увагу, критичну спрямованість мислення, збільшує діапазон академічних та життєвих навичок, необхідних для успішної професійної діяльності у міжкультурному просторі світового ринку.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі у ЗВО України першого (бакалаврського) рівня показав, що в середньому на їх гуманітарну підготовку відведено лише 10% кредитів ЄКТС. Зважаючи на сказане, вважаємо за необхідне вдосконалити гуманітарну підготовку майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі, впроваджуючи в освітній процес інноваційні технології та оновлюючи зміст гуманітарних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти професійної підготовки фахівців авіаційної галузі досліджували Н. Демченко, О. Коваленко, Н. Ладогубець, Т. Плачинда, І. Смирнова (формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі авіації та її складових), О. Коваленко, С. Орґеєва, К. Суркова, В. Хачатрян, Л. Черниш, (використання різних підходів до структури професійної підготовки майбутніх авіафахівців, методів та засобів навчання), Л. Барановська, Н. Пазюра (вплив культурологічних та мовних чинників на професійну діяльність авіаперсоналу), І. Мунштуков, Г. Черноглазова (особливості інтеграції загальнотехнічних і спеціальних дисциплін), В. Фотинюк (дослідження професійно важливих якостей майбутніх фахівців з обслуговування та ремонту повітряних суден).

Проблеми гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО технічного профілю досліджували О. Гуцоляк, Є. Лузік, Т. Шевчук (роль гуманітарної підготовки в системі вищої технічної освіти); Г. Васянович, О. Олійник (особливості гуманітарної підготовки і професійної компетентності студентів у технічному ЗВО); О. Вознюк, О. Каверіна (формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів); І. Таможська, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ (гуманітаризація професійної освіти у ЗВО технічного профілю); Ю. Козловський, Н. Ладогубець (проблеми інтеграції змісту гуманітарних технічних та природничих дисциплін); Л. Ліпшиць, О. Федорцова, О. Слободянюк, А. Літвінчук (формування професійної компетентності на базі гуманітарних дисциплін); Т. Поясок, В. Устінова (сучасні підходи до вивчення гуманітарних дисциплін студентами технічних спеціальностей), О. Волш, О. Гречановська, З. Сасюк (інноваційні методики викладання гуманітарних дисциплін у ЗВО технічного профілю).

Дослідники акцентують увагу на основних проблемах гуманітарної підготовки технічних фахівців та пропонують різні шляхи вирішення цієї проблеми в умовах дефіциту часу на їх вивчення, відсутності інтересу та недооцінки студентами значення гуманітарних знань для успішної професійної діяльності.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні структурно-функціональної моделі гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі у ЗВО з використанням інноваційних педагогічних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Розробка зазначеної моделі потребує теоретичного осмислення понять «моделювання», «педагогічне моделювання», які часто використовує сучасна педагогічна наука.

Поділяючи позицію науковців, будемо дотримуватися такого погляду: педагогічне моделювання є одним з методів педагогічного дослідження, що дозволяє вивчати педагогічне явище (об'єкт) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» освітнього процесу в межах точно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях [1; 2]; засобами моделювання виступають закони, закономірності, принципи, правила організації та здійснення освітнього процесу, а також підходи в освіті, як-от: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний тощо [3, с. 68].

Наше дослідження передбачає побудову структурно-функціональної моделі гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інновацій-

них технологій та характеристику її властивостей на підставі опису і теоретичного обґрунтування взаємозв'язку структурних і функціональних складових цього процесу. Структурні компоненти моделі: мета, зміст процесу, результат. Функціональні компоненти: принципи, підходи, умови, методи, засоби досягнення мети, критерії, рівні.

Отже, структурно-функціональна модель гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій являє собою єдність таких блоків: *цільовий* (соціальне замовлення, мета, завдання), *методологічний* (підходи, принципи гуманітарної підготовки); *змістово-організаційний* (зміст, форми і методи, що притаманні інноваційним технологіям навчання, педагогічні умови реалізації гуманітарної підготовки з використанням інноваційних технологій); *оціночно-результативний* (критерії, рівні гуманітарної підготовки).

*Цільовий* блок є важливою складовою моделі – відображає запланований результат, уявлення про рівень гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі відповідно до соціального замовлення.

Соціальне замовлення суспільства до технічних фахівців авіаційної галузі відображено у нормативних документах ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), освітньо-професійних програмах, навчальних планах, робочих програмах навчальних дисциплін закладів вищої освіти. Дидактичну мету моделі та завдання наведено на рис. 1.

*Методологічний* блок моделі, відображає основні концептуальні підходи, на яких базується побудова моделі, принципи навчання відповідно до яких організовується процес гуманітарної підготовки майбутніх фахівців.

Методологічними підходами, на яких ґрунтується побудова моделі, є такі:

– системний – представлений сукупністю взаємопов'язаних упорядкованих компонентів гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі (мети, змісту, методів, засобів реалізації (інноваційних технологій навчання), традиційних та інноваційних організаційних форм та результатів навчання), які дають викладачу гуманітарних дисциплін змогу вести викладання своєї дисципліни в нерозривному зв'язку з іншими фаховими та природничими дисциплінами;

– синергетичний – базований на ефекті посилення дій у навчанні в результаті використання навчальної інформації через різні канали сприйняття; реалізуватися через використання в навчальному процесі широкого спектра різних інноваційних технологій навчання (метод проектів, дослідницьку діяльність, кейс-метод та ін.) [4, с. 49];

– компетентний – переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок з гуманітарних предметів у площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набутий арсенал гуманітарних знань у різних професійних, освітніх та життєвих ситуаціях, перетворення їх в систему загальних компетентностей;

– особистісно-діяльнісний – передбачає орієнтацію освітньої діяльності на здібності, інтереси, пізнавальні можливості і нахили студентів та передбачає, що засвоєння змісту гуманітарної підготовки відбувається у процесі власної активної навчально-пізнавальної діяльності студентів в аудиторній та в позааудиторній самостійній освітній діяльності студентів;

– інтегративний – дозволяє перейти від ізольованого вивчення окремих явищ до їх взаємопов'язаного комплексного вивчення (теми гуманітарних дисциплін пов'язуються з темами дисциплін фахового та природничого циклів, реалізуються міжпредметні зв'язки) через розробку нових курсів – метапредметів;

– контекстний – орієнтований на збагачення гуманітарної підготовки майбутніх фахівців елементами професійної діяльності;

– культурологічний – передбачає формування культури фахівців, яка об'єднує в собі високий професіоналізм, високий рівень культурної освіченості, інтелігентність, соціальну адекватність, розуміння і повагу законів і норм суспільного буття власної країни, інших держав і народів.

Методологічною основою моделювання є обґрунтований набір принципів (загальнодидактичних та специфічних) гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі.

До загальнодидактичних принципів гуманітарної підготовки, які є «вихідними положеннями, що, визначаючи зміст, організаційні форми і методи освітнього процесу відповід-



но до загальних цілей і закономірностей, забезпечують його ефективність» [5, с. 311], належать: принципи науковості; системності, послідовності та наступності навчання; доступності навчання.

Специфічними принципами гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі є такі:

- принцип професійної спрямованості освітньої діяльності студентів – полягає в наданні різними методами процесу гуманітарної підготовки професійної спрямованості;
- принцип міждисциплінарної інтеграції між різними навчальними курсами – полягає у взаємозв'язку гуманітарних наук на основі їх об'єднання в інтегровані курси, збагаченні гуманітарного знання природничо-науковим і фундаментальним компонентами;
- принцип включення в інноваційну діяльність викладачів і студентів – виражається у готовності викладачів впроваджувати в процес гуманітарної підготовки інноваційні технології та активну участь в інноваційній діяльності студентів;
- принцип єдності традиційного та інноваційного у гуманітарній підготовці майбутніх фахівців – передбачає гармонійне та органічне поєднання традиційного та інноваційного змісту, методів, організаційних форм навчання;
- принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання – передбачає організацію освітньої діяльності майбутніх фахівців, у якій при виконанні колективних форм роботи (розробки проектів, виконання кейсів) будуть враховані індивідуальні особливості і можливості кожного студента;
- принцип рефлексивності – визначає здатність майбутніх фахівців до самоаналізу, оцінки результатів своєї гуманітарної підготовки.

Усі виділені нами принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

*Змістово-організаційний блок* моделі передбачає конструювання цілісного процесу гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій, включає в себе педагогічні умови його реалізації, інноваційний навчально-змістовий ресурс, методи та організаційні форми навчання.

Взаємозв'язок між виділеними підходами, принципами та компонентами структурно-функціональної моделі гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій забезпечують педагогічні умови: формування позитивної мотивації до гуманітарної підготовки у майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі; оновлення змісту гуманітарної підготовки з урахуванням можливостей інноваційних технологій навчання; творча співпраця викладачів кафедр природничих, технічних і гуманітарних дисциплін; готовність викладачів гуманітарних дисциплін до використання інноваційних технологій в освітньому процесі.

Основою змістово-організаційної складової моделі є розроблений інноваційний навчально-змістовий ресурс, який включає оновлене навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни «Історія України та української культури», інтегровані курси «Основи політології, правознавства та психології», «Основи соціології, культурології та філософії», розроблене навчально-методичне забезпечення спецкурсів «Історія авіації України», «Корпоративна культура та етика ділового спілкування». Розробка спецкурсів та внесення змін до навчально-методичного забезпечення дисциплін відбувалося з урахуванням можливостей інноваційних технологій (проблемного та ситуаційного навчання, проектних та інформаційно-комунікаційних технологій) та рівнів підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі.

Реалізація виділених підходів та принципів навчання відбувається з урахуванням того, що ефективність та якість гуманітарної підготовки студентів залежить не тільки від його змістового наповнення та методів навчання, а й від організаційних форм навчання.

Гуманітарна підготовка майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі передбачає поєднання аудиторної та самостійної роботи. Аудиторна робота здійснюється у формі лекцій, семінарів та практичних занять. Дослідженням передбачено поєднання традиційних лекцій з пояснювально-ілюстративним методом викладання та інноваційних форм лекційних занять (лекції-візуалізації, яка передбачає використання мультимедійних презентацій та відеоматеріалів; лекції-діалогу з використанням сторітелінгу (від англ. **storytelling** – розпові-

дати історії, під історіями розуміються розповіді про реальних героїв, події тощо); проблемної лекції; «перевернутої» лекції). Заслуговує на увагу «перевернута» лекція, коли вивчення студентами нового матеріалу здійснюється до його викладу викладачем на лекції за допомогою ІКТ (лекція, презентації та відеоматеріал до лекції, питання для обговорення, теми індивідуальних та групових проектів, посилання на сайти з контентом який відповідає темі, що вивчається, тощо, викладені викладачем у мережі Інтернет на GoogleДиску), а сама традиційна лекція перетворюється в обговорення змісту лекції, дискусію, перевірку знань студентів з опрацьованого матеріалу тощо.

Основними формами проведення семінарських занять у нашому дослідженні є теоретичний семінар, семінар-практикум, семінар дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою. На семінарах передбачена індивідуальна та групова робота, використання активних методів її проведення (тематичні дискусії; колективний пошук відповідей; бесіда і вільний обмін думками; інформація про конструктивні пропозиції студентів, захист рефератів, есе). Передбачено інноваційні форми проведення практичних занять, на яких реалізуються кейс-метод (кейси подані у вигляді ілюстративних навчальних ситуацій, навчальних ситуацій з виділеною проблемою), метод проектів для роботи індивідуально та малими групами з розробки інформаційно-дослідницьких проектів у тому числі з використанням ІКТ для їх виконання та презентації.

Самостійна робота студентів передбачає вивчення матеріалу лекцій, опрацювання наукових та літературних джерел, словників та енциклопедій, у тому числі розміщених у мережі Інтернет; реалізацію індивідуальних та групових проектів, написання есе; відвідування музеїв авіації і тематичних виставок, у тому числі віртуальних, для підвищення зацікавленості студентів в обраній професії та мотивування до навчання тощо.

У моделі, що пропонується, методами гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі є кейс-метод, метод проектів, метод проблемного викладення матеріалу, методи комп'ютерної підтримки, дослідницькі методи навчання із застосуванням ІКТ, метод есе.

Вважаємо, що крім інших, використання методу есе дозволить вирішити одну з головних проблем студентів технічних спеціальностей – слабе володіння навичками зв'язного письмового мовлення, проблеми мовної культури, невміння аналізувати та узагальнювати, логічно струнко аргументувати свою позицію.

При реалізації методу проектів пропонується використовувати метод Peer Assessment – метод взаємооцінки студентів на основі критеріїв, заданих викладачем. Цей метод дозволяє в асинхронному режимі залучити студентів до якісного виконання навчальних завдань за умови їх розміщення в комп'ютерній мережі, наприклад на GoogleДиску, і вільного доступу студентів групи до цих робіт. Сутність методу – кожен студент має написати доброзичливі коментарі до робіт усіх інших студентів, зауваження замінити на побажання. Останніми пишуть свої коментарі викладач і сам студент (рефлексія).

Четвертий блок моделі – *оціночно-результативний* містить рівні гуманітарної підготовки майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі (високий, середній, низький) та критерії для їх оцінки (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний).

Основні завдання оціночно-результативного блоку – моніторинг рівня гуманітарної підготовки майбутніх фахівців за виділеними критеріями, який передбачає: вивчення динаміки змін у мотивації студентів щодо оволодіння теоретичними знаннями з гуманітарних дисциплін та практичними вміннями їх використовувати; проведення постійної діагностики (моніторингу) рівня гуманітарних знань, своєчасне фіксування недоліків чи помилок у їх вивченні; визначення шляхів та засобів усунення недоліків; виявлення найбільш ефективних напрямів, методів та форм діяльності викладачів під час реалізації цього процесу і поширення досвіду навчальної роботи; розвиток у студентів рефлексивних навичок самооцінки власних досягнень, встановлення причин невдач та труднощів, які виникають під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Для практичної перевірки рівня гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі запропоновано використання різних форм діагностики: бесіди та опитування за допомогою сервісу GoogleФорми для визначення рівня гуманітарної підготовки за ціннісно-мотиваційним критерієм; комп'ютерного тестування для діагностики рівня здобу-

тих теоретичних знань засобами сервісу My TestXPro (когнітивний критерій); вправ, які передбачають практичне використання синтетичних знань з різних гуманітарних дисциплін (діяльнісний критерій); опитування та результати PeerAssessment для оцінки відмінності у сформованій здатності до адекватної самооцінки; аналізу результатів власної гуманітарної підготовки.

Результатом реалізації моделі має стати технічний фахівець авіаційної галузі з високим або достатнім рівнем гуманітарної підготовки.

Структурно-функціональну модель гуманітарної підготовки майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі наведено на рис. 1.

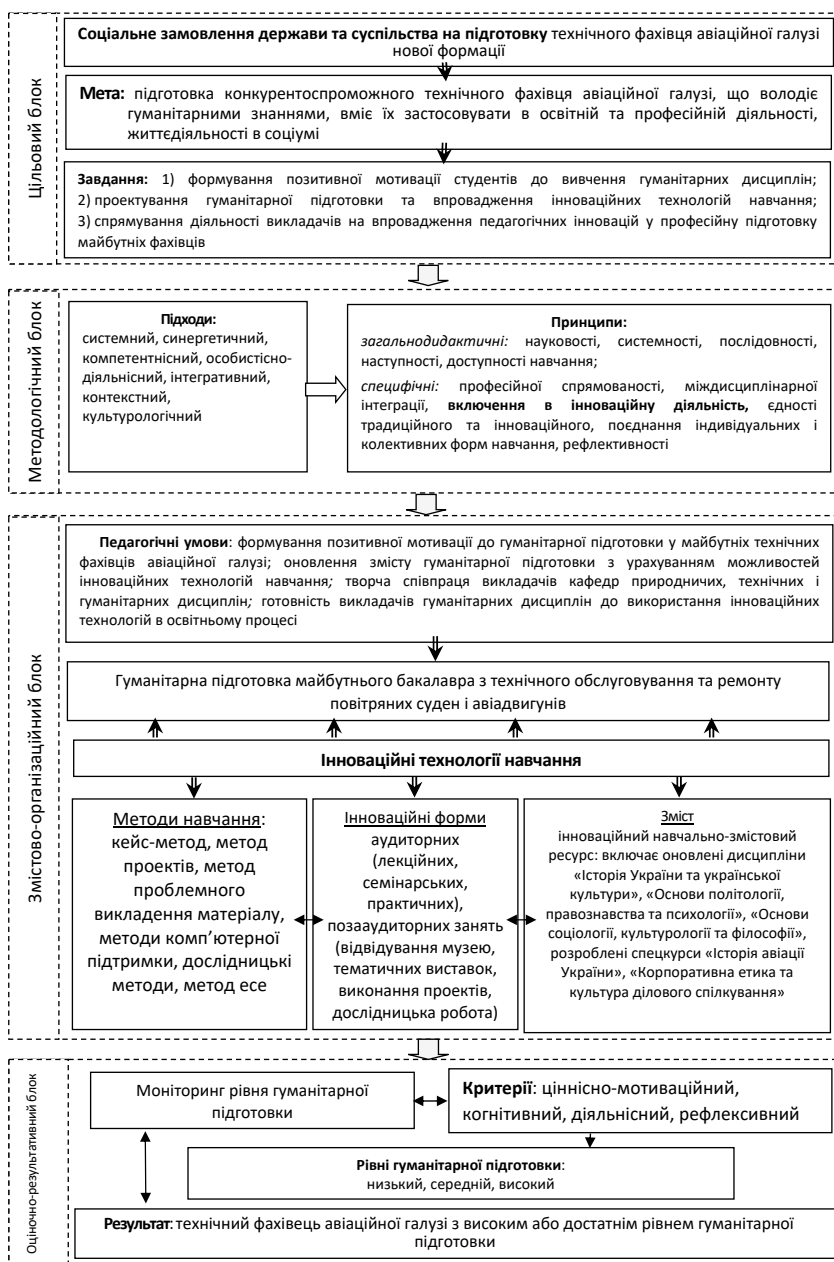


Рис. 1. Структурно-функціональна модель гуманітарної підготовки майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Запропонована модель гуманітарної підготовки майбутнього технічного фахівця авіаційної галузі з використанням інноваційних технологій є описово представленим цілісним педагогічним процесом, у якому сукупність підходів до навчання та запропоновані інноваційні технології спрямовані на здобуття студентами якісних гуманітарних знань, практичних умінь та навичок їх застосування у подальшій освітній та практично-професійній діяльності, взаємодії в соціумі, ціннісного ставлення до майбутньої професії, здатності до самовдосконалення та самоаналізу. Подальший напрям наукового пошуку полягатиме в проведенні перевірки ефективності запропонованої моделі під час педагогічного експерименту.

#### Список використаної літератури

1. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів / Є.О. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
2. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу [Електронний ресурс] / І.Г. Осадчий // Народна освіта. – 2016. – Вип. № 1 (28). – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
3. Гуменюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності / Т.Б. Гуменюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 67–69.
4. Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти / А.М. Коломієць, Н.І. Лазаренко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, 2016. – № 3 (110). – С. 47–51.
5. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Академия, 2013. – 576 с.

#### References

1. Lodatko, Ye.O. (2010). *Modeliuvannia pedahohichnykh system i protsesiv* [Modeling of pedagogical systems and processes]. Sloviansk, SDPU Publ., 148 p. (In Ukrainian).
2. Osadchyi, I.H. (2016). *Pedahohichne modeliuvannia: shcho vazhlyvo znaty pedahohu* [Educational modeling: what is important for a teacher to know]. *Narodna osvita* [Public education], no. 1 (28). Available at: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> (In Ukrainian).
3. Humeniuk, T.B. (2010). *Modeliuvannia v pedahohichnii diialnosti* [Modeling in pedagogical activity]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova. Problemy trudovoi ta profesiinnoi pidhotovky* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Problems of labor and vocational training], no. 7, pp. 67-69. (In Ukrainian).
4. Kolomiiets, A.M. & Lazarenko, N.I. (2016). *Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity* [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky], no. 3 (110), pp. 47-51. (In Ukrainian).
5. Slastenin, V.A., Shiiyanov, E.N., Isaev, I.F. (2013). *Pedahohyka* [Pedagogy]. Moscow, Akademiia Publ., 576 p. (In Russian).

## **MODEL OF THE HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS OF THE AVIATION INDUSTRY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*Marina V. Kiriukhina*, post-graduate student at the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy, Kremenchuk Mikhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk.

E-mail: [marinaarina1230@gmail.com](mailto:marinaarina1230@gmail.com)

ORCID.ORG /0000-0003-2155-8102

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-20

*Key words: humanitarian training, technical specialists, aviation industry, innovative technologies, model.*

The article substantiates the importance and necessity of improving the humanitarian training of students of technical specialties for the aviation industry. According to the results of research on the achievements of scientists in various aspects of training of aviation industry specialists and problems of humanitarian training of future specialists in higher education institutions of technical profile, the author's model of humanitarian training of future technical specialists of aviation industry using the innovative technologies has been developed. The structure of the model is defined and each of its components is characterized. The basic approaches and principles of its realization in accordance with the set goal are substantiated. The components of the content-organizational block of the model are described: the pedagogical conditions, innovative educational-content resource, methods and organizational forms of learning. The levels of humanitarian training, the criteria for its assessment and various forms of diagnostics are outlined. The elaborated model is a descriptively presented holistic pedagogical process aimed at acquiring the high-quality humanitarian knowledge by the students, developing practical skills and skills of their usage in further educational and professional activities, interaction in society.

*Одержано 23.11.2019.*

УДК 371.13

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-21

**І.І. КОЗИНЕЦЬ,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ (м. Дніпро)*

**М.А. ВОЛКОВА,**  
*студентка групи П17-3  
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)*

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВНИКА МИТНИЦІ**

Предметом роботи є професійна компетентність правника. Мета статті – **розкрити поняття компетентності, виділити її основні компоненти.** Результати роботи можуть бути використані для підготовки юристів, зокрема юристів-митників, а також для підвищення кваліфікації фахівців у галузі митного права. Стаття присвячена проблемі професійної компетентності юристів у сфері митної справи. Визначення професійної компетентності подаються у зв'язку з такими поняттями, як «здібності», «підготовленість», «моральні якості», «знання».

Визначено складові професійної компетентності правника (когнітивні, мотиваційно-цільові, соціальні, аксіологічні та аутопсихологічні). Вказано на специфіку компетенції юриста-митника. Підкреслено важливість когнітивної та соціальної складових. Пропонується активніше розвивати якості майбутніх фахівців у морально-етичному аспекті, створювати умови для ефективної мовної (мовленевої та комунікативної) підготовки. Сучасні вимоги до професійної компетентності юристів передбачають формування у фахівця ключових компетенцій: синтез знань та вмінь, універсальних здібностей та готовності до вирішення різних проблем (соціальних, професійних), а також спеціальних професійних компетентностей та професійно значущих якостей юриста. Таким чином, існує широке поле для дослідження проблеми професійної компетентності та впровадження нових методів підвищення рівня професіоналізму та професійної готовності юриста, особливо у сфері митної справи.

*Ключові слова: компетентність, підготовка, здатність, уміння, етика, мораль, комунікація.*

Предметом работы является профессиональная компетентность юриста. Цель статьи – раскрыть понятие компетентности, выделить ее основные компоненты. Результаты работы могут быть использованы для подготовки юристов, в частности юристов-таможенников, а также повышения квалификации специалистов в области таможенного дела. Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности юристов в сфере таможенного дела. Определения профессиональной компетентности подаются в связи с такими понятиями, как «способности», «подготовленность», «нравственные качества», «знание».

Определены составляющие профессиональной компетентности юриста (когнитивные, мотивационно-целевые, социальные, аксиологические и аутопсихологические). Отмечена специфика компетенции юриста-таможенника. Подчеркнута важность когнитивной и социальной составляющих. Предлагается активнее развивать качества будущих специалистов в морально-этическом аспекте, создавать условия для эффективной языковой (речевой и коммуникативной) подготовки. Современные требования к профессиональной компетентности юристов предусматривают формирование у специалиста ключевых компетенций: синтез знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению различных проблем (социальных, профессиональных), а также специальных профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств юриста. Таким

образом, существует широкое поле для исследования проблемы профессиональной компетентности и внедрения новых методов повышения уровня профессионализма и профессиональной готовности юриста, особенно в сфере таможенного дела.

*Ключевые слова: компетентность, подготовка, способность, умение, этика, мораль, коммуникация.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Безумовно, саме правнику належить найважливіша роль в утвердженні ідеалів рівності, свободи і справедливості в суспільстві, тому що його діяльність є вираженням державної політики щодо захисту громадянських прав і свобод, правового виховання й освіти. Юридична праця вважається складною, оскільки їй притаманні риси, невластиві більшості інших професій. Насамперед це правове регулювання всієї професійної діяльності юриста (слідчого, прокурора, судді, посадової особи Державної фіскальної служби (далі – ДФС), адвоката). Попри це існує невідповідність між тим, що проголошено в законах, та дійсністю. Це породжує негативні тенденції у вигляді збільшення злочинів посадовими особами, зловживання службовим становищем, неякісного виконання посадових обов'язків: порушення вимог законодавства заради неправомірної вигоди, неправильне застосування норм права через недостатню кваліфікацію або корисливі мотиви. Проблема професіоналізму юридичної діяльності є яскраво вираженою й дуже значущою, тому що продовжує існувати в Україні в умовах змін в усіх сферах суспільства, розбудови правової української держави та утвердження її на світовому рівні. Від правників, які надають професійну юридичну допомогу, захищають інтереси осіб у приватний спосіб або перебувають на державній службі, у тому числі в ДФС, багато в чому залежить, якою стане Україна в ході реформування – корумпованою, відставалою чи правовою і сучасною. В обставинах, коли знання втрачають свій колишній престиж і все більш гостро постає питання дефіциту професіоналізму та правової культури, особливої актуальності набуває проблема професійної компетентності правника митниці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях проблема професійної компетентності фахівців все більше привертає увагу дослідників. Так, професійну компетентність як складову частину професійної готовності вивчали О. Леонтьєв, В. Шепітько. Питання професіоналізму висвітлювали Л. Алексеева, М. Васильєва, Є. Климов, А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська. Значення базового поняття «професійна компетентність» досліджували С. Батишев, С. Гончаренко, О. Павленко та ін. Питання формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи вивчали О. Трякіна та Д. Мовчан. Психологічну готовність юридичної діяльності розглядали в працях В.Г. Карташова, Ю.Л. Трофімова. Також були вивчені та досліджені проблеми формування професійної культури майбутніх юристів (А. Хуторської). Слід зазначити, що поняття «компетентність» подано такими визначеннями, як «професійна готовність» (А. Фонарьов, Е. Зеєр), «професіоналізм» (В. Буткевич, А. Маркова), «професійне самовизначення» (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев). Окремо виділяють у своїй роботі проблему використання засобів електронного навчання для самоосвіти державних службовців, залучених до глобальної торговельної діяльності, такі науковці, як О. Трякіна, О. Павленко, Н. Волкова, Д. Кассім, бо це має вплив на розвиток професійної компетентності фахівців у галузі саме митної справи і торгівлі. Але із загальної проблеми залишається не повністю вирішеним питання професійної компетентності правника митниці.

**Мета роботи** – привернути увагу до теоретичних питань проблеми професійної компетентності правника митниці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Щодо історичного аспекту компетентності, то в психолого-педагогічній літературі це поняття поширилося порівняно недавно. Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр. у західній, а наприкінці 1980-х рр. – у вітчизняній науці формується новий напрям – компетентнісний підхід в освіті. Значущими стали дослідження А.К. Маркової, в яких професійна компетентність всебічно розглядається з позицій психології праці. На думку цього автора, компетентність – це «індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії, психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, володіння особою здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [4, с. 56]. В.В. Ягупов вважає, що професійну компетентність фахівця можна розглядати як складне інтегральне інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, яке формується «у процесі професійної підготовки у ВНЗ,

виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [1, с. 69]. Таке трактування передбачає поєднання теоретичної і практичної підготовленості майбутнього фахівця до подальшої професійної діяльності та є основним показником наявності у нього розвинутого професійного мислення. У Національній рамці кваліфікацій, затвердженій постановою Кабінетів Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р., компетентність визначено як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Процеси глобалізації та інтеграції впливають на можливості мобільності фахівців, водночас висувуючи вимоги до уніфікації та стандартизації їхніх компетентностей. Європейські науковці, що є експертами країн ЄС, розуміють під поняттям «компетентність» здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Міжнародна комісія експертів Ради Європи тлумачить компетентність як ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання. Значення базового поняття «професійна компетентність» (лат. *Professio* – офіційно оголошене заняття; *сопето* – досягати, відповідати, підходити) висвітлено в Енциклопедії освіти Академії педагогічних наук України як інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [8, с. 224].

Нагальною вважаємо працю, у якій науковці О.О. Павленко, О.О. Трякіна, Н.П. Волкова, Д.А. Кассім «дають характеристику змісту та характерних особливостей існуючих інструментів електронного навчання, пов'язаних з підготовкою фахівців у галузі митної справи та торгівлі» [5], серед яких мають бути, звичайно, і професійно компетентні правники.

Н.В. Яворська, визначаючи компоненти професійної компетентності майбутнього юриста, виходила з того, що вони розкриваються за структурними елементами особистості як суб'єкта навчальної діяльності, а саме: за професійною спрямованістю, професійними знаннями, вміннями, навичками, професійно важливими здібностями і якостями [8, с. 224]. Дослідником І.В. Івашкевич було змодельовано таку структуру професійної компетентності юриста із зазначенням того, що професійна компетентність є особистісним новоутворенням особистості фахівця, що структурно складається з компонентів, які вміщують складові, що у своїй сукупності визначають певну психологічну категорію, яка так чи інакше детермінує становлення професійної компетентності фахівця:

**1. Когнітивний (пізнавальний) компонент** передбачає:

- сформованість професійних знань, умінь і навичок;
- здатність до критичного мислення;
- сформованість когнітивного стилю виконання юридичної діяльності;
- здатність до ампліфікації (максимального розкриття) та генералізації знань, легкість застосування цих знань на практиці;
- здатність обирати більш раціональні стратегії виконання діяльності та розв'язання професійних завдань;
- інтелектуальність правника;
- широта світогляду фахівця;
- здатність розглянути проблему з кількох різних точок зору (встати на позицію іншої людини тощо);
- уміння здійснювати професійну діяльність в умовах вибору і прийняття альтернативних рішень;
- здатність подумки фіксувати свою увагу на певному явищі в контексті його цілісних зв'язків з великою кількістю інших явищ;
- орієнтація на виявлення істотних, об'єктивно значущих аспектів події, що відбувається;
- вміння працювати з нормативно-правовими актами та ін.;
- глибокі знання національного і базові знання міжнародного законодавства, стандартів основоположних міжнародних конвенцій у сфері прав людини, професійної етики тощо.

**2. Мотиваційно-цільовий компонент:**

- здатність до ефективного прийняття фахівцем рішень у професійній діяльності;



- здатність до професійного самовизначення;
- сформованість професійної готовності до виконання юридичної діяльності;
- сформованість професійної спрямованості особистості.

**3. Соціальний компонент:**

- сформованість комунікативної компетентності;
- розвиток вольових якостей;
- розвиток психомоторних якостей;
- здатність до врівноваженості та стресостійкості в конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу;
- сформованість емоційної стійкості у випадку прийняття відповідальних рішень.

**4. Аксіологічний (ціннісний) компонент:**

- здатність толерантно і лояльно ставитися до клієнта;
- сформованість ціннісних орієнтацій.

**5. Аутопсихологічний (саморозвиток і самовдосконалення) компонент:**

- здатність до створення індивідуального стилю професійної діяльності;
- здатність до визначення професійних перспектив;
- сформованість особистісної та професійної рефлексії;
- здатність до створення професійного іміджу [3, с. 9–10].

Тобто професійна діяльність правника наділена особливою специфікою, а ще більша своєрідність вбачається в елементах компетентності фахівця ДФС. Кваліфікованому юристу митниці необхідно, насамперед, володіти широким колом знань і вмінь, які дозволятимуть не лише розуміти всі тонкощі правової діяльності у сфері митної справи, а й ухвалювати відповідальні рішення, враховувати найдрібніші деталі під час розслідування правопорушень, митного контролю та митного оформлення, протидії контрабанді, ефективно взаємодіяти й контактувати з людьми. Як зазначає В.А. Василенко, важливим аспектом діяльності будь-якого правника є етика поведінки, що передбачає наявність моральних якостей, певних принципів, поглядів, твердої життєвої позиції [2, с. 163]. Зауважимо, що розвитку вищезазначених моральних рис важливо ефективно сприяти у вищих навчальних закладах, де навчають майбутніх фахівців з права. Цього можна досягти, долучаючи студентів до активного студентського і громадського життя, надаючи можливість застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці, наприклад, у юридичній клініці ВНЗ, де можна отримати цінний досвід спілкування з людьми, взаємодії у професійній сфері, визначитися зі своїми пріоритетами в житті, зокрема і в професійному аспекті.

Зауважимо, що, крім перелічених у когнітивному компоненті професійної компетентності юриста загальнопрофесійних компетенцій і спеціальних знань, важливою у будь-якій сфері правозастосування є комунікативна компетентність, яка є складовою соціального компонента. Комунікативна культура правника є властивістю особистості, що засвоює, переосмислює, прагматизує комунікативні знання, цінності, досвід, реалізація яких дає змогу досягти взаєморозуміння у спілкуванні. Як зауважує О.Л. Чорнобай, в атмосфері непрестижності знань, дефіциту професійної компетентності та справжньої культури, зокрема правової, проблема професіоналізму набуває особливої значущості [7, с. 110]. На думку дослідника М.Б. Ценко, її складовими є мовна, мовленнєва, моральна та етична, соціально-психологічна компетентність [6, с. 48]. Тому можна сказати, що ефективність взаємодії правника з іншими особами у професійній сфері залежить не тільки від володіння мовою, вміння говорити й слухати, а й від ступеня сформованості морально-ціннісних орієнтирів фахівця, його знань психології та етики спілкування. Через це можна наголосити на важливості усвідомлення сенсу професійної комунікації, її впливу на подальшу професійну долю юриста. Тобто рівень спеціальної професійної підготовки правника митниці, його майстерності у сфері застосування права можуть бути залишені без уваги осіб, з якими фахівець має ділові відносини, через відсутність практичних знань соціальної взаємодії. Внаслідок цього можна стверджувати, що як і загальнопрофесійна підготовка, лінгвістична підготовка майбутніх правників має базуватися на чітких наукових і методологічних засадах з підкріпленням у вигляді сучасних інновацій.

**Висновки.** Отже, професійна компетентність – це складне, системне явище, що включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості спеціаліста, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків; це – підготовленість працівника

до виконання професійних функцій, пов'язаних зі спеціалізацією. Професійна компетентність складається з компонентів: когнітивного, мотиваційно-цільового, соціального, аксіологічного та аутопсихологічного. Під час професійної юридичної діяльності формується вміння користуватися юридичним інструментарієм, розвивається юридичне мислення, застосовуються на практиці правові знання, формуються й удосконалюються професійні навички, уміння. Сучасні вимоги, що застосовуються до професійної компетентності правників митниці, передбачають сформованість у фахівця ключових компетенцій як синтезу знань і вмінь, універсальних здібностей і готовності до вирішення різноманітних завдань (соціальних, професійних), а також спеціальних професійних компетенцій і професійно значущих якостей юриста. Таким чином, вбачається широкий простір для дослідження проблематики професійної компетентності і впровадження нових методик удосконалення рівня професіоналізму і професійної готовності правника, зокрема у сфері державної митної справи.

### Список використаної літератури

1. Борисюк О.М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС [Електронний ресурс] / О.М. Борисюк // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2014. – Вип. 1. – С. 67–76. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu\\_2014\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_10)
2. Василенко В.А. Формування лінгвоправової комунікативної компетенції майбутніх юристів у системі освітніх стандартів / В.А. Василенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1. – С. 162–169. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_1_21)
3. Івашкевич І.В. Психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутніх юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.В. Івашкевич. – Київ, 2017. – 26 с.
4. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Павленко О. Використання засобів електронного навчання для самоосвіти державних службовців, залучених до глобальної торговельної діяльності [Електронний ресурс] / О.О. Павленко, О.О. Трякіна, Н.П. Волкова, Д.А. Кассім // Робота семінару CEUR. ІКТ в галузі освіти, досліджень та промислового застосування. Інтеграція, гармонізація та передача знань. – 2018. – Вип. 2257. – viii. – Режим доступу: [CEUR-WS.org/Vol2257/paper16.pdf](http://CEUR-WS.org/Vol2257/paper16.pdf)
6. Ценко М.Б. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів / М.Б. Ценко // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків, 2014. – № 4. – С. 41–50.
7. Чорнобай О.Л. Роль комунікативної культури у професійній діяльності правника [Електронний ресурс] / О.Л. Чорнобай // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки. – 2014. – № 810. – С. 110–115. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn\\_2014\\_810\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2014_810_20)
8. Яворська Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації / Н.В. Яворська // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогічні науки» – 2017. – № 2 (14). – С. 223–228.

### References

1. Borysiuk, O.M. (2014). *Kharakterystyka profesiinoi kompetentnosti ofitseriv OVS* [Characteristics of Professional Competence of Law Enforcement Officers]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav* [Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs], no. 1, pp. 67-76. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu\\_2014\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_10) (In Ukrainian).
2. Vasylenko, V.A. (2014). *Formuvannia lnhvopravovoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh yurystiv u systemi osvutnykh standartiv* [Formation of Linguistic and Law Communication Competence of Future Lawyers in the System of Educational Standards]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], no. 1, pp. 162-169. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_1_21) (In Ukrainian).

3. Ivashkevych, I.V. (2017). *Psykhologichni chynnyky stanovlennia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh iurystiv. Avtoref. dys. kand. psykholoh. nauk* [Psychological factors of professional competence of future lawyers. Abstract of cand. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 26 p. (In Ukrainian).
4. Markova, A.K. (1996). *Psykhologhiia professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moskva, Znanie Publ., 308 p. (In Russian).
5. Triakana, 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 Application. Integration, Harmonization and knowledge Transfer, vol. 2257. URL: CEUR-WS.org/Vol2257/paper16.pdf
6. Tsenko, M.B. (2014). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh iurystiv* [Formation of Communicative Competence of Future Lawyers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho". Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia* [Bulletin of National University "Yaroslav Mudrii Law Academy of Ukraine". Philosophy, Philosophy of Law, Political Science, Sociology], no. 4, pp. 41-50. (In Ukrainian).
7. Chornobai, O.L. (2014). *Rol komunikatyvnoi kultury u profesiinii diialnosti pravnyka* [The Role of Communicative Culture in the Legal Professional activity]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnikha". Yurydychni nauky* [Bulletin of National university "Lviv Polytechnic". Jurisprudence], no. 810, pp. 110-115. (In Ukrainian).
8. Yavorska, N.V. (2017). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh iurystiv u konteksti standartyzatsii* [Formation of Professional Competence of Future Lawyers in the Context of Standardization]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Alfred Nobel University], no. 2 (14), pp. 223-228. (In Ukrainian).

#### THE ISSUE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE CUSTOMS LAWYER

*Inna I. Kozinetc*, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Social and Humanitarian Disciplines Department of Dnipro State University of Internal Affairs.  
E-mail: innarudik2016@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-2093-5722

*Mariya A. Volkova*, student of Law Department of the University of Customs and Finance (Dnipro).

E-mail: mvolkova11129@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-21

*Key words: competence, training, ability, skills, ethics, morality, communication.*

The subject of the work is the professional competence of a lawyer. The purpose of the article is to reveal the notion of competence, to highlight its main components. The results of the work can be used to prepare lawyers, in particular customs lawyers, as well as to improve the skills of specialists in the field of customs law. The article is devoted to the problem of professional competence of lawyers in the sphere of state customs. The definitions of professional competence are given in connection with such concepts as "abilities", "preparedness", "moral qualities", "knowledge". The components of the professional competence of a lawyer are determined (cognitive, motivational-target, social, axiological and autopsychological). The specificity of the competence of the customs lawyer is indicated. The importance of the cognitive and social component was underlined. It is suggested to develop more actively the qualities of future specialists in the moral and ethical aspect, to create conditions for effective language (linguistic and communicative) training. The modern requirements for professional competence of lawyers provide for the formation of key competencies in the specialist as a synthesis of knowledge and skills, universal abilities and readiness to solve various problems (social, professional), as well as special professional competencies and professionally significant qualities of a lawyer. Thus, there is a wide scope for researching the problem of professional competence and introducing new methods for improving the level of professionalism and professional readiness of a lawyer, particularly in the field of customs.

*Одержано 29.10.2019.*

УДК 371.13:81(498)  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-22

**Л.В. КОРОЛЬОВА,**  
*викладач кафедри англійської філології  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## **ВПРОВАДЖЕННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА У ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РУМУНІЇ**

Статтю присвячено професійній підготовці вчителів іноземних мов Румунії в контексті сучасних глобалізаційних перетворень європейського освітнього простору. Детерміновано головні історичні та геополітичні чинники виникнення мультилінгвальності та мультикультуралізму на території румунської держави. Обґрунтовано актуальність досліджуваного питання та вказано на причини раніше невирішених проблем, пов'язаних з темою статті. Досліджено теоретичні аспекти та шляхи впровадження крос-культурного компонента в підготовку вчителів іноземних мов в університетах Румунії. Проаналізовано дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців у галузі крос-культурного підходу в навчанні. Висвітлено роль іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, що сприяє розширенню культурних відносин і розповсюдженню освітніх можливостей, а також є ефективним засобом формування професійної та крос-культурної компетентностей. Доведено, що крос-культурна компетентність вчителя іноземних мов є важливою складовою професійної компетентності, яка базується на вмінні здійснювати «діалог культур» (міжкультурне спілкування). Охарактеризовано 3 рівні цілепокладання розвитку міжкультурної компетентності. Визначено основні стратегії навчання щодо формування крос-культурної компетенції. Також доведено безсумнівну дидактичну цінність використання автентичних підручників та матеріалів під час навчання іноземних мов, оскільки це сприяє не тільки оволодінню всіма видами навичок мовлення, але й дає можливість дізнатися про культурні особливості, звичаї та традиції країни, мови, яка вивчається студентами-мовниками. Наведено приклади формування крос-культурної компетенції в процесі вивчення іноземних мов в університетах Румунії через CLLL, використання навчальних ситуацій (кейс-стаді), онлайн-ресурсів.

*Ключові слова: крос-культурний компонент, міжкультурна взаємодія, вчителі іноземних мов, мультикультурність, спілкування.*

Статья посвящена профессиональной подготовке учителей иностранных языков Румынии в контексте современных глобализационных преобразований европейского образовательного пространства. Детерминированы главные исторические и геополитические факторы возникновения мультилингвальности и мультикультурализма на территории румынского государства. Обоснована актуальность изучаемого вопроса и указаны причины ранее нерешенных проблем, связанных с темой статьи. Исследованы теоретические аспекты и пути внедрения кросс-культурного компонента в подготовку учителей иностранных языков в университетах Румынии. Проанализированы исследования зарубежных и отечественных ученых в области кросс-культурного подхода в обучении. Освещена роль иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, которая способствует расширению культурных отношений и распространению образовательных возможностей, а также является эффективным средством формирования профессиональной и кросс-культурной компетентности. Доказано, что кросс-культурная компетентность учителя иностранных языков является важным компонентом профессиональной компетентности, которая базируется на умении осуществлять «диалог культур» (межкультурное общение). Охарактеризованы 3 уровня целеполагания развития межкультурной компетентности. Определены основные стратегии обучения по формированию кросс-культурной компетенции. Также доказана несомненная дидактическая ценность использования

аутентичных учебников и материалов при обучении иностранных языков, поскольку это способствует не только овладению всеми видами речевых навыков, но и дает возможность узнать о культурных особенностях, обычаях и традициях страны, языка, который изучают студенты. Приведены примеры формирования кросс-культурной компетенции в процессе изучения иностранных языков в университетах Румынии через CLIL, использование учебных ситуаций (кейс-стади), онлайн-ресурсов.

*Ключевые слова: кросс-культурный компонент, межкультурное взаимодействие, учителя иностранных языков, мультикультурность, общение.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У контексті розвитку педагогічної освіти України, на сучасному етапі особлива увага приділяється якісному перетворенню професійної сфери діяльності педагога. У руслі світових тенденцій: глобалізації освіти, моделювання освітнього процесу, у вигляді активного «діалогу культур», масової мобільності студентської молоді та викладацького складу актуальним стає один з ключових напрямів концепції модернізації професійно-педагогічної освіти, а саме включення крос-культурного компонента в програму підготовки майбутніх вчителів і особливо вчителів-мовників. Відповідно до євроінтеграційних процесів, політичних, соціально-економічних та культурних реалій сьогодення, які підвищують статус іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, зумовлюється нагальна потреба у вивченні зарубіжного досвіду у сфері професійної підготовки вчителів іноземних мов. Значний інтерес з цього питання становить досвід впровадження крос-культурного компонента в підготовку вчителів іноземних мов в університетах Румунії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням формування крос-культурної компетентності присвячено достатню кількість психолого-педагогічних досліджень. Крос-культурний підхід у навчанні іноземної мови, його методи і прийоми та інші його аспекти досліджували вітчизняні (А. Анісімова, В. Баркасі, Н. Галькова, В. Калінін, В. Маслова С. Ніколаєва та ін.) та зарубіжні вчені (З. Бауман, Ф. Александру, М. Бірам, Х. Браун, Р. Іуку, Дж. Морено, Р. Портер, Ю. Рот, А. Райт, М. Уолес). У своїх працях науковці обґрунтовують актуальність вивчення явища міжкультурної компетентності і акцентують увагу на тому, що основним елементом професійної компетентності сучасного фахівця є саме міжкультурна, яка виступає посередником між власною культурою та культурою інших країн у досягненні взаєморозуміння й дотримання загальних правил і норм етикету іншомовного спілкування, не втрачаючи в той же час власної ідентичності.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний інтерес науковців і практиків, проблема формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в університетах Румунії стала предметом комплексних наукових досліджень з таких причин:

- недостатня розробленість теоретико-методичної бази процесу формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов;
- наявність формального підходу до формування крос-культурної компетентності студентів;
- відсутність адекватного діагностичного інструментарію для вимірювання та оцінки сформованості крос-культурної компетентності студентів.

Отже, актуальність цього дослідження визначається необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до педагогічної діяльності і професійної міжкультурної комунікації.

**Метою** дослідження є виокремлення та характеристика шляхів впровадження крос-культурного компонента в підготовку вчителів іноземних мов в університетах Румунії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Румунія, сусідня європейська держава, є не тільки членом Євросоюзу, але й входить до складу Організації чорноморського економічного співробітництва (ОЧЕС), членом якої є і Україна. Створена наприкінці ХХ ст. ОЧЕС з метою розвитку середнього та дрібного бізнесу в країнах-учасницях за роки взаємодії і співробітництва дійшла до обговорення інтеграційних процесів у всіх сферах життєдіяльності народів на різних рівнях: дипломатичному, керівників держав, керівників галузей і сфер економіки, культури, освіти і вчених [8, с. 6]. Особливу увагу ОЧЕС приділяє розвитку вищої освіти, сприяє впровадженню різних освітніх програм і проєктів, стимулює мобіль-

ність студентів, сприяє взаємообміну і розробці єдиних навчальних програм і методик між університетами країн – учасниць ОЧЕС, розробляє партнерські взаємодії відносин, ініціюваних з боку ООН та інших міжнародних організацій, тощо [7].

Результати досліджень показують, що Румунія бере активну участь практично у всіх освітніх проектах і програмах у сфері вищої освіти, які пропонують ОЧЕС і Європейський Союз. І особливе місце в цьому напрямі займає підготовка вчителя іноземних мов як посередника міжкультурної взаємодії, який, завдяки своїм знанням, може здійснити формування кроскультурної компетентності особистості, необхідної в подальшому повсякденному житті або професійній діяльності. Саме тому велика увага у румунському науковому просторі приділяється дослідженням проблематики крос-культурних взаємовідносин (F. Alexandru, M. Bazgan, L. Bârlogeanu, D. Bușe, R. Iucu, E. Suff та ін.) і навіть розробляються програми, курси з використанням тренінгових технологій [2], оскільки румунські науковці вважають, що крос-культурна компетентність має формуватися у процесі викладання та вивчення іноземних мов [1].

Зауважимо, що Румунія є однією з найбільш мультилінгвальних країн. Цей фактор зумовлений її географічним положенням і особливостями, які виникли внаслідок певних історичних обставин. Доля Румунії завжди була пов'язана з її сусідами. Вона розташована на межі Центральної і Східної Європи та Балканського півострову, її більша частина знаходиться в басейні нижньої течії Дунаю, а на сході вона омивається Чорним морем. На півночі Румунія межує з Україною, на північному сході з Молдовою, на півдні з Болгарією, на південному заході із Сербією і на північному заході з Угорщиною. З давнини Румунія була перехрестям політичних, торговельних і культурних сфер впливу, тому її територія так приваблювала сусідні держави (Австро-Угорщина, Галицько-Волинська держава, Велике Литовсько-Польське Князівство тощо) і частково, а деякий час навіть вся країна, належала до цих держав або була під їх протекторатом. Таким чином історично і географічно склалися природні передумови для виникнення мультилінгвізму та мультикультуралізму.

Мультикультуралізм, на думку професора Маріани Нікулеску, – це реальність, в якій відбувається змішання різних культур у спільнотах, і залежно від історичного минулого і геополітичного простору зберігається індивідуальність народу, його культура і переконання [2]. Вона акцентує увагу на тому, що мультикультуралізм становить базис для міжкультурності, концепція якої є взаємозв'язком та комунікацією, а ці 2 компоненти не можуть самостійно розвиватися і потребують формальної освіти.

Сучасне румунське суспільство перебуває у процесі глибокої трансформації, що є причиною реформування освіти на всіх рівнях. Початковою віхою будь-якої освітньої системи є шкільний заклад. Реформа школи з точки зору полікультурного та багатомовного суспільства, яка передбачає, насамперед, засвоєння та практику нових форм поведінки, ставлення та цінностей, може відбуватися лише через вчителів. Таким чином, для задоволення цих нових вимог необхідна адекватна підготовка викладацького складу. З огляду на це, увага зосереджується саме на професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, у межах якої спеціалізована академічна програма включає два напрями – *афективний* та *реляційний* щодо розуміння відкритості культурного та мовного різноманіття, отже, міжкультурного мислення. Враховуючи відносно швидкі трансформації на макрорівні, підготовка вчителів складається з двох взаємозалежних процесів: процесу базового навчання (вища освіта) та процесу безперервного навчання (постійне навчання, підвищення кваліфікації).

Базове навчання вчителів іноземних мов у Румунії передбачає зазвичай здобуття освіти в університеті та здобуття бакалаврського або магістерського ступеня після його закінчення. Теоретична концепція навчання вчителів в університеті враховує цілі не тільки основних предметів з вивчення іноземних мов, але й кожної навчально-методичної дисципліни, які викладаються за програмою (зарубіжна література, спілкування, прагматика тощо). Однак окремих предметів *зарубіжна культура* як навчальна дисципліна увійшов до програми багатьох вишів Румунії тільки декілька років тому. Цей феномен, можливо, є відповіддю на виклик сьогодення. Що стосується підходів у навчанні вчителів-мовників, то домінуючими до початку XXI ст. були аудіолінгвістичний та комунікативно-прагматичний, які обмежувалися мовними аспектами та мовленнєвими актами і вважалися універсальними у використанні іноземної мови. Сьогодні ж домінуючою концепцією викладання та навчання іноземних мов є концепція міжкультурності, яка передбачає переосмислення всього навчального процесу.

Процес вивчення іноземної мови, на думку Флорентини Александру, передбачає певний розкол свідомості особистості, між психічним статусом, що існує до моменту, коли відбувається контакт із зарубіжним культурним середовищем, та психічним статусом, посиленним новими знаннями. Вирішенням цієї проблеми, вона вважає, є необхідність розвитку міжкультурної компетентності, яка в процесі викладання та вивчення іноземних мов може бути «матеріалізована у декількох цілях», розподілених на 3 рівні:

– *перший рівень*: сприйняття власної культури, усвідомлення належності до певного культурного середовища та відмінностей між людьми, які спричинені культурним фактором;

– *другий рівень*: диференціація забобонів та перегляд самостереотипів, що передбачає афективну складову в процесі розуміння зарубіжного культурного середовища;

– *третій рівень*: розуміння конкретної поведінки іноземної медіакультури, яка також передбачає соціально-прагматичну складову [1].

Викладання іноземної мови як науки про професію викладача має головну мету – створення теоретичних та практичних рамок, необхідних майбутньому вчителю іноземної мови для передавання цільової мови та культури. З точки зору крос-культурної сфери, спеціалізована дидактика іноземних мов зосереджується на двох аспектах – багатомовність та компетентність міжкультурної комунікації. Щодо формування компетенції міжкультурної комунікації, вже розроблено різні стратегії навчання, які активно впроваджуються в університетах Румунії. Ці стратегії можуть бути представлені таким чином:

– багатомовна порівняльна стратегія навчання, яка свідомо використовує порівняння між різними культурними та мовними системами, і, таким чином, як рідна мова особи, що вивчає іноземну мову, як і культура походження, не виключається з навчального процесу;

– чіткі та аналітико-пізнавальні стратегії навчання, які підкреслюють процес соціально-мовної та культурної обізнаності стосовно сукупності цільової мови та культурної системи;

– стратегії, базовані на культурному досвіді (експериментальні стратегії), які вимагають максимального наближення до автентичності [5].

Відповідно до цих стратегій здійснюється впровадження крос-культурного компонента в підготовку вчителів іноземних мов в університетах Румунії. Формування крос-культурної компетенції в процесі вивчення іноземної мови відбувається завдяки інтеграції змісту й мови (CLIL), використанню навчальних кейс-стаді, онлайн-ресурсів. Суттєвий внесок у навчання міжкультурним відносинам роблять корпусні дослідження студентами, спрямовані на визначення найбільш поширених фразеологізмів, термінів, колоквіалізмів, акронімів та сленгізмів, які складають тезаурус вчителя іноземних мов.

Румунія є однією з перших країн, які перейшли на навчання вчителів-мовників за автентичними підручниками таких знаменитих видавництв, як Hueber, Cornelsen (Німеччина), CLE International, Didier (Франція), Edelsa (Іспанія), Cambridge University Press, MacMillan, Pearson, Express Publishing (Велика Британія), Edilingua (Італія), Prolog Publishing (Польща) і т. д. Усі підручники відповідають вимогам загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Оригінальні матеріали представляють широкий лексичний спектр у природному контексті та насичений контент, що стимулює розвиток критичного мислення і сприяє формуванню аналітичних навичок, необхідних для повноцінного професійного зростання. Окрім навчальної функції, яку вони виконують (розвиток мовленнєвих навичок, сприйняття на слух та ін.), ці автентичні матеріали сприяють формуванню крос-культурної компетенції через ознайомлення з національною специфікою, особливостями культури і традиціями країн, мови яких вивчають студенти. У всіх підручних також є спеціальні розділи, які називаються CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-інтегроване навчання, що включає різні аспекти культурного та соціального життя народу, це сприяє набуттю моделей мислення, оцінки та дій, характерних для зарубіжної культури.

Метод case study (метод конкретних ситуацій або метод ситуаційного аналізу) також поширений у викладанні іноземних мов в університетах Румунії. Техніка навчання методом кейсів використовує опис реальних ситуацій в будь-якій соціальній сфері життя. Студенти під час навчання мають дослідити навчальну ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. Навчальні кейси ґрунтуються на реальних фактах або дуже наближені до реальної ситуації. Під час роботи над кейсом, крім

того, що відпрацьовуються всі види мовної та мовленнєвої діяльності, також відбувається формування презентаційних, діалогових вмінь та навичок роботи в команді.

Невід'ємною практикою викладачів румунських вишів є використання під час занять онлайн-ресурсів. Автентичні тексти професійного спрямування, статті у журналах різних форматів, документальні та художні фільми, кейси, сайти компаній, відеокліпи та інше безпосередньо знайомлять студентів з різноманітними аспектами культури країни, мову якої вони вивчають.

Одним з ефективних напрямів формування крос-культурності студентів в румунських університетах є заохочення студентів до використання масивних відкритих онлайн-курсів (MOOCs), потужного мотиваційного джерела для студентів-мовників в отриманні інформації для майбутньої професійної діяльності. Більшість курсів на навчальних онлайн-платформах Coursera, EdX, FutureLearn викладаються спеціалістами-мовниками. Формат участі в курсі передбачає співпрацю слухачів з різних країн між собою, а виконання завдань потребує інтеграції мовних знань та вмінь з дисципліни. Поділ на групи відбувається за змістом обговорення, тому студенти мають можливість взаємодіяти з представниками різних культур, вирішуючи проблемні питання, спілкуючись у блогах, майбутні вчителі іноземних мов навчаються обирати необхідні стратегії та поведінку, щоб досягти позитивних результатів.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Аналіз нормативних і методичних документів закладів вищої освіти Румунії дозволяє стверджувати, що навчальний процес у кожному навчальному закладі відбувається відповідно до чинного законодавства у сфері вищої освіти, типів вишів і профілів підготовки, організаційних форм навчання. Встановлено, що Румунія має власні підходи до організації навчального процесу в закладах вищої освіти. Сучасна національна політика в галузі освіти Румунії спрямована на широке застосування саме інформаційно-комунікативних технологій. З вищезазначеного можна зробити висновок, що впровадження крос-культурного компонента в професійну підготовку вчителів-мовників сьогодні стає одним з пріоритетних завдань системи вищої освіти Румунії. Саме для формування компетенцій міжкультурної комунікації розроблено різні стратегії навчання, які активно реалізуються в університетах країни, і саме вони мають стати предметом подальших наукових розвідок.

### Список використаної літератури

1. Alexandru F. Formarea competeniei de comunicare *interculturală* in pregătirea inițială a profesorilor de limbi străine [Електронний ресурс] / F. Alexandru. – Режим доступу: [http://euromentor.ucdc.ro/NR1\\_v2/FORMAREA%20COMPETENTEI.pdf](http://euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/FORMAREA%20COMPETENTEI.pdf)
2. Bazgan M. Formarea interculturală a profesorilor [Електронний ресурс] / M. Bazgan. – 2014. – Режим доступу: <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/1726.pdf>
3. Georgiou M. Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of Foreign language education [Електронний ресурс] / M. Georgiou. – Режим доступу: [http://www.academia.edu/395750/Language\\_learning\\_for\\_global\\_citizenship\\_the\\_intercultural\\_and\\_political\\_dimensions\\_of\\_Foreign\\_language\\_education](http://www.academia.edu/395750/Language_learning_for_global_citizenship_the_intercultural_and_political_dimensions_of_Foreign_language_education)
4. Інформаційний портал для вчителів іноземних мов «Лінгвіст» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://linguist.ua/search/?q=express+pubilshing&s=>
5. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Bucuresti: Humanitas Educational [Електронний ресурс] / R. Iucu. – Режим доступу: <https://ru.scribd.com/doc/71658896/Iucu-R-Formarea-Initiala-Si-Continua-a-Cadrelor-ice-Bucuresti-Editura-as-2005>
6. Надточій С.М. Формування соціокультурної компетентності вчителя словесника / С.М. Надточій // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2017. – № 2 (14). – С. 79–83.
7. Офіційний сайт організації чорноморського економічного співробітництва (ОЧЕС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xn--h1ahbi.com.ua/info/93-bsec-organization-of-the-black-sea-economic-cooperation-organizaciya-chernomorskogo-ekonomicheskogo-sotrudnichestva-oches.html>
8. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ: Інновація, 2013. – 480 с.
9. Suff E. Competența interculturală la orele de limbă străină Centrul Educațional Pro Didactica, Ghid metodologic. Competența intercultural, 2011.



## References

1. Alexandru, F. *Formarea competenței de comunicare interculturală în pregătirea inițială a profesorilor de limbi străine* [Teaching intercultural communication skills in the preparation of foreign language teachers]. Available at: [http://euromentor.ucdc.ro/NR1\\_v2/FORMAREA%20COMPETENTEI.pdf](http://euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/FORMAREA%20COMPETENTEI.pdf) (accessed 02 May 2020). (In Romanian).
2. Bazgan, M. (2014). *Formarea interculturală a profesorilor* [Formation of the intercultural personality of the teacher]. Available at: <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/1726.pdf> (accessed 15 April 2020). (In Romanian).
3. Georgiou, M. Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of Foreign language education. Available at: [http://www.academia.edu/395750/Language\\_learning\\_for\\_global\\_citizenship\\_the\\_intercultural\\_and\\_political\\_dimensions\\_of\\_Foreign\\_language\\_education](http://www.academia.edu/395750/Language_learning_for_global_citizenship_the_intercultural_and_political_dimensions_of_Foreign_language_education) (accessed 28 April 2020).
4. *Informatsiyni portal dlia vchyteliv inozemnykh mov "Linhvist"* [Information portal for teachers of foreign languages "Linguist"]. Available at: <https://linguist.ua/search/?q=express+pubilshing&s=> (accessed 17 March 2020). (In Ukrainian).
5. Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice* [Teacher training]. Bucuresti. Humanitas Educational. Available at: <https://ru.scribd.com/doc/71658896/Iucu-R-Formarea-Initiala-Si-Continua-a-Cadrelor-ice-Bucuresti-Editura-as-2005> (accessed 06 May 2020). (In Romanian).
6. Nadtochii, S.M. (2017). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti vchytelia slovesnyka* [Formation of sociocultural competence of a teacher of foreign languages]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipropetrovsk, no. 2 (14), pp. 79-83. (In Ukrainian).
7. *Ofitsiyni sait orhanizatsii chornomorskoho ekonomichnoho spivrobitnytstva (OChES)* [Organization of the Black Sea Economic Cooperation (BSEC)]. Available at: <http://xn--h1ahbi.com.ua/info/93-bsec-organization-of-the-black-sea-economic-cooperation-organizaciya-chernomorskogo-ekonomicheskogo-sotrudnichestva-oches.html> (accessed 27 April 2020). (In Ukrainian).
8. Sapozhnikov, S.V. (2013). *Vyshcha pedahohichna osvita v krainakh Chornomorskoho rehonu: istoriia i suchasnist* [Higher teacher education in the Black Sea region: past and present]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 480 p. (In Ukrainian).
9. Suff, E (2011). *Competența interculturală la orele de limbă străină Centrul Educațional Pro Didactica* [Intercultural competence in foreign language classes at the educational center Pro Didactica]. Ghid metodologic. *Competența interculturală*. pp. 67-74. (In Romanian).

## THE CROSS-CULTURAL COMPONENT IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT UNIVERSITIES OF ROMANIA

Larysa V. Korolova, Lecturer of the Department of English Philology at Oles Honchar Dnipro National University.

E-mail: [lorakoroleova@gmail.com](mailto:lorakoroleova@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-1517-9723

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-22

*Key words: cross-cultural component, intercultural interaction, foreign language teachers, multiculturalism, communication.*

The article is devoted to the professional training of Romanian language teachers in the context of modern globalization transformations of the European educational space. The aim of the research is to identify and characterize ways of introducing a cross-cultural component in training of foreign language teachers at universities in Romania. The main historical and geopolitical factors of the emergence of multilingualism and multiculturalism on the territory of the Romanian state are determined. The relevance of the research question is substantiated and the reasons for previously unresolved problems related to the topic of the article are indicated. Theoretical aspects and ways of introducing a cross-cultural component in the training of foreign language teachers at Romanian universities are studied. The research of foreign and Ukrainian scientists in the field of cross-cultural approach to teaching is analyzed. The role

of a foreign language as a means of intercultural communication, which contributes to the expansion of cultural relations and expands the educational opportunities, as well as is an effective means of forming professional and cross-cultural competencies, is emphasized. It has been proven that cross-cultural competence of a foreign language teacher is an important component of professional competence, which is based on the ability to carry out “dialogue of cultures” (intercultural communication). 3 levels of goal setting of intercultural competence development are characterized. The main learning strategies for the formation of cross-cultural competence are identified. Also, the undoubted didactic value of using authentic textbooks and materials in foreign language teaching has been proven, as it not only helps to master all kinds of speaking skills but also provides an opportunity to learn about cultural features, customs and traditions of the country whose language studied by students. Examples of the formation of cross-cultural competence in the process of learning foreign languages at Romanian universities through Content and learning integrated learning (CLIL), the use of learning situations (case study), online resources are given. In conclusion, it is stated that the current national education policy in Romania is aimed at the widespread use of information and communication technologies. Thus, the author concludes that the introduction of a cross-cultural component in the professional training in the training of foreign language teachers at the present stage is becoming one of the priorities of the higher education system of Romania. In order to build competencies in intercultural communication, various learning strategies have been developed that are being actively implemented at universities in Romania and they should be the subject of further research.

*Одержано 15.11.2019.*

УДК 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23

**О.А. ЛАВНИКОВ,**

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

**А.С. ЛЕСИК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету*

## **ИНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ І ОСОБЛИВОСТІ**

У статті проаналізовано сутність інтегративного підходу у системі вищої освіти, визначено поняття «інтеграція» та «інтегративний підхід», сутнісні ознаки інтегративного підходу, можливості застосування інтегративного підходу в системі вищої освіти. Інтеграцію розглянуто як об'єднання і взаємопроникнення частин, зміцнення взаємозалежності та злагодженості елементів системи. Наведено характеристику дефініції «інтеграція в освіті» як педагогічної категорії, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про необхідність інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході. Розкрито рівні реалізації інтегративного підходу в системі вищої освіти: змістовий (актуалізаційний, гуманітарний, технологічний, когнітивний блоки) і технологічний (використання розумових операцій синтезу, узагальнення, порівняння, зіставлення, співвіднесення тощо в процесі розв'язання проблемних ситуацій; пошук точок дотику між різними, часом протилежними явищами). Зазначено, що реалізація інтегративного підходу в закладах вищої освіти утворює єдине освітнє середовище для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, яке відкриває великі можливості для взаємопереходу, взаємодоповнення і взаємотрансформації. У результаті аналізу наукової літератури виділено і охарактеризовано елементи інтегративного підходу в системі вищої освіти: суб'єкти інтегративного навчання, зміст навчання, технологія інтеграції, інтегровані засоби навчання, інтеграційний зв'язок.

*Ключові слова: інтегративний підхід, інтеграція, система вищої освіти, професійна підготовка.*

В статье проанализирована сущность интегративного подхода в системе высшего образования, определены понятия «интеграция» и «интегративный подход», сущностные признаки интегративного подхода, возможности применения интегративного подхода в системе высшего образования. Интеграция рассматривается как объединение и взаимопроникновение частей, укрепление взаимозависимости и слаженности элементов системы. Представлена характеристика дефиниции «интеграция в образовании» как педагогической категории, которая обеспечивает возможность создания взаимосвязей между учебными дисциплинами; раскрывает роль и место межпредметных связей в системе образования; определяет идею о необходимости интеграции содержания учебных дисциплин для получения целостных знаний; характеризует методы изложения учебного материала преподавателем при интегративном подходе. Раскрыты уровни реализации интегративного подхода в системе высшего образования: содержательный (актуализационный, гуманитарный, технологический, когнитивный блоки) и технологический (использование мыслительных операций синтеза, обобщения, сравнения, сопоставления, соотнесения и т.д. в процессе решения проблемных ситуаций, поиск точек соприкосновения между различными, порой противоположными явлениями). Отмечено, что реализация интегративного подхода в учреждениях высшего образования образует единую образовательную среду для

формирования общих и специальных компетенций будущих специалистов, где открываются большие возможности для взаимоперехода, взаимодополнения и взаимотрансформации. В результате анализа научной литературы выделены и охарактеризованы элементы интегративного подхода в системе высшего образования: субъекты интегративного обучения, содержание обучения, технология интеграции, интегрированные средства обучения, интеграционная связь.

*Ключевые слова: интегративный подход, интеграция, система высшего образования, профессиональная подготовка.*

**Постановка проблеми.** Проблема інтегративного підходу в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти набуває сьогодні соціально-педагогічного та стратегічного значення. Різноманіття технологій навчання, тенденцій і перспектив розвитку освітнього середовища, вимога відповідності професійної освіти європейським стандартам, стрімке зростання обсягу інформації, все це вимагає від викладачів пошуку можливостей теоретичного обґрунтування і практичної реалізації комплексних підходів щодо оптимізації освітнього процесу. Тому інтеграція освітньої діяльності є однією з пріоритетних проблем у системі вищої освіти.

Ґрунтовний аналіз широкого кола джерел і наукових праць з досліджуваної проблеми, практичного досвіду впровадження інтегративного підходу дав змогу виявити низку суперечностей: між соціальним замовленням щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців та їх практичною неготовністю до професійної діяльності; між інтегративним характером вимог, що висувуються до майбутнього фахівця, і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців; між великим обсягом інформації, що продукується суспільством в умовах інтеграції освіти і реальними умовами її засвоєння у закладі вищої освіти; між інтегративним характером сучасної освіти й відсутністю відповідної їй системи формування інтегративних характеристик усіх учасників освітнього процесу, їхньої готовності до індивідуальної творчої діяльності. Отже, розв'язання цих проблем потребує впровадження інтегративного підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблеми інтеграції у науковій літературі присвятили праці А. Етціоні, К. Пурсіайнен, Е. Хаас та ін. Істотний науковий внесок у розроблення теоретико-методологічних основ інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти досліджували М. Адамко, О. Антонова, Н. Божко, О. Вошук, І. Гузій, А. Коломієць, О. Надутенко, М. Опачко, Н. Подопригора, Ю. Прищупа, З. Хитра та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні понять «інтеграція» та «інтеграційний підхід», сутнісних ознак інтегративного підходу, можливостей застосування інтегративного підходу в системі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** З метою розкриття проблеми інтеграційного підходу в системі вищої освіти, необхідно розкрити сутність понять «інтеграція» та «інтеграційний підхід». Ці поняття мають у цей час широке застосування, їх розглядають у різних аспектах.

Дефініція «інтеграція» походить від латинського слова «integratio», що означає заповнення, або «integer» – цілий. Це поняття має багато визначень у науковій літературі. Так, наприклад, у тлумачному словнику Оксфордського університету інтеграцію розглядають як «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [10, с. 675]. У педагогічному словнику зазначено, що інтеграція є поняттям, що означає як стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [7, с. 229]. На переконання І. Козловської, інтеграція є процесом взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями із збереженням в його структурі індивідуальних властивостей вихідних елементів [5]. Ураховуючи вищенаведені визначення, варто зазначити, що процес інтеграції веде до підвищення рівня цілісності й організованості будь-якої системи.

Цікавим для розуміння сутності інтеграції є підхід, запропонований Н. Божко [2, с. 85], яка пропонує порівняти інтеграцію зі складанням пазла (рис. 1).

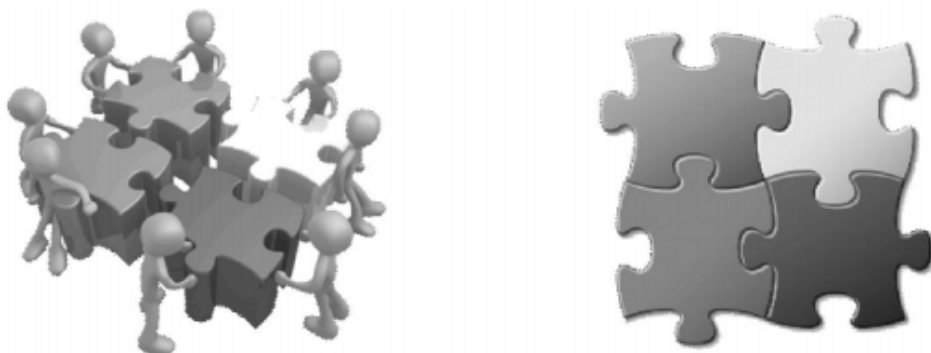


Рис. 1. Аналогія між інтеграцією та складанням пазла

Таким чином, термін «інтеграція» у більшості випадків тлумачиться як об'єднання і взаємопроникнення частин, зміцнення взаємозалежності та злагодженості елементів системи.

Щодо інтеграції в освіті в науковій літературі ця дефініція визначається як «не механічне поєднання частин, не їхня сума, а органічне взаємопроникнення, яке дає якісно новий результат, нове системне і цілісне утворення» [4, с. 10]. Інтеграція в освіті вирішує безліч завдань: розвиває ерудицію, логіку мислення і потенціал студентів, формує професійні та загальнокультурні компетенції, активізує всебічне [1, с. 97].

Отже, інтеграція в освіті розглядається і вивчається як педагогічна категорія, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про необхідність інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході.

Інтегративний підхід – це система, базована на інтеграції як провідному принципі побудови сучасних навчальних технологій, методик, яка характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних дисциплін [1, с. 97]. **Цей підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх фахівців.**

Т. Бубряк дуже влучно стверджує, що використання термінів «інтеграція» та «інтегративний підхід» у психолого-педагогічній літературі надто вільне. Частіше за все ці терміни виступають наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які відбуваються в одному контексті. Таке застосування змістового терміна розмиває суть і структуру поняття [3, с. 55].

Для розкриття особливостей реалізації інтеграційного підходу в системі вищої освіти нами проаналізовано здобутки Н. Чапаєва та О. Акімової в контексті проблеми інтеграційного підходу до створення системи загальнопедагогічної підготовки педагога професійної освіти [9]. З огляду на положення науковців ми можемо охарактеризувати два рівні реалізації інтеграційного підходу в системі вищої освіти, а саме: *змістовий* і *технологічний* (рис. 2).

У результаті реалізації інтегративного підходу в закладах вищої освіти на змістовому і технологічному рівнях утворюється єдине освітнє середовище для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, де відкриваються великі можливості для взаємопереходу, взаємодоповнення і взаємотрансформації. «Відповідно, зміст професійної освіти отримує більш широке в порівнянні з традиційним тлумаченням значення: воно об'єднує в собі весь набір різноякісних знань, умінь і навичок, якостей і властивостей, необхідних не тільки для виконання спеціальних функцій, але і для здійснення життєдіяльності людини. В результаті відбувається цілісний розвиток людини, вдосконалення всього його наявного і придбаного потенціалу» [9, с. 14].

## ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### Змістовий рівень

#### **Актуалізаційний блок**

(взаємозв'язок між попереднім життєвим досвідом, досвідом, який отримується в процесі навчання і можливими варіантами розвитку після закінчення закладу освіти);

**Гуманітарний блок** (духовно-моральна і загальнокультурна підготовка);

**Технологічний блок** (практична реалізація здобутих знань, умінь і навичок, а також професійно важливих якостей);

**Когнітивний блок** (формування вміння відрізняти справжні цінності від надуманих, давати кваліфіковані і адекватні оцінки різним діям)

### Технологічний рівень

#### **Організація проблемного навчання:**

- використання розумових операцій синтезу, узагальнення, порівняння, зіставлення, співвіднесення тощо в процесі розв'язання проблемних ситуацій;
- пошук точок дотику між різними, часом протилежними явищами

Рис. 2. Рівні реалізації інтеграційного підходу в системі вищої освіти

Аналіз наукової літератури [1; 2; 6; 11] з проблеми дослідження дозволяє зробити висновок про те, що інтегративний підхід у системі вищої освіти включає такі системні елементи: *суб'єкти інтегративного навчання* – викладачі та студенти; *зміст навчання* – включає в себе інтегративну якість програм навчальних дисциплін, освітніх матеріалів; *технологія інтеграції* – дозволяє розробити та використовувати різні способи вирішення пізнавальних, освітніх і комунікативних завдань у процесі інтеграційного навчання; *інтегровані засоби навчання* – навчальні матеріали; інтеграційний зв'язок – об'єднують усі елементи підходу і по горизонталі, і по вертикалі, при цьому забезпечується багаторівнева і багатофункціональна інтеграція в системі вищої освіти.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, на основі проведеного аналізу зроблено важливий висновок про те, що інтеграційний підхід в системі вищої освіти є надзвичайно важливим компонентом професійного становлення майбутніх фахівців. «Знання практично всіх ключових дисциплін базуються на знаннях з інших дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх дисциплін може забезпечити роботу на належному рівні» [8, с. 137]. У цьому дослідженні ми намагались стисло навести інформацію щодо основних положень інтегрованого підходу в системі вищої освіти. Але дослідження показало, що у науковій літературі існує багато досліджень, які розкривають проблему інтегративного підходу в системі освіти. Вони є цікавими для нашого подальшого дослідження, тому що дадуть змогу сформулювати теоретичні основи формування індивідуального стилю майбутніх перекладачів на засадах міждисциплінарної інтеграції.

### Список використаної літератури

1. Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка / М.А. Адамко // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». – 2016. – № 3. – С. 96–104.
2. Божко Н. Интегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України / Н. Божко // Молодь і ринок. – 2018. – № 7 (162). – С. 84–89.
3. Бубряк Т.Ю. Интегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості / Т.Ю. Бубряк // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т. 7. – Вип. 36. – С. 51–58.
4. Ельцов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента : монография. / А.В. Ельцов. – Рязань, 2007. – 248 с.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
6. Макхулі І. Формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин як сучасна міждисциплінарна проблема / І. Макхулі // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – № 1 (13). – С. 205–211.
7. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
8. Пришупа Ю.Ю. Интегративний підхід як один із факторів формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. / Ю.Ю. Пришупа // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – № 1 (38). – С. 134–138.
9. Чапаев Н.К., Акимова О.Б. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования. Научный диалог. / Н.К. Чапаев, О.Б. Акимова // Педагогика. – 2012. – Вип. 10. – С. 8–18.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford, University Press, 2000. 1540 p.
11. Skalny, A.V. Bioelementology as an interdisciplinary integrative approach in life sciences: terminology, classification, perspectives. Journal of Trace Elements in Medicine and Biology. 2011. Vol. 25. pp. 3–10.

### References

1. Adamko, M.A. (2016). *Soderzhatelnye aspekty integrativnogo podhoda v vuzovskom protsesse izucheniia angliiskogo yazyka* [Content aspects of an integrative approach in the university process of learning English]. *Vestnik TvGU. Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of TvSU. Pedagogy and Psychology], no. 3, pp. 96-104. (In Russian).
2. Bozhko, N. (2018). *Intehrativnyi pidkhd do navchannia v konteksti reformuvannia systemi osvity Ukrainy* [An integrative approach to learning in the context of reforming the education system of Ukraine]. *Molod i rynek* [Youth and the market], no. 7 (162), pp. 84-89. (In Ukrainian).
3. Bubriak, T.Yu. (2014). *Intehrativnyi pidkhd u proektuvanni profesiinoi zhyttiediialnosti osobystosti* [An integrative approach in the design of professional life of the individual]. *Aktualni problem psykhologii* [Current problems of psychology], vol. 7, issue 36, pp. 51-58. (In Ukrainian).
4. Eltsov, A.V. (2007). *Integrativnyi podhod kak teoreticheskaia osnova osushchestvleniia shkolnoho fizicheskoho yeksperimenta* [Integrative approach as a theoretical basis for the implementation of a school physical experiment]. Riazan, 248 p. (In Russian).
5. Kozlovska, I.M. (1999). *Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsii znan uchniv profesiinoi shkoly (dydaktychni osnovy)* [Theoretical and methodological aspects of integration of knowledge of vocational school students (didactic bases)]. Lviv, Svit Publ., 302 p. (In Ukrainian).
6. Makhuli, I. (2017). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do roboty v shkolakh natsionalnykh menshyn yak suchasna mizhdystyplinarna problema* [Formation of readiness of future teachers to work in schools of national minorities as a modern interdisciplinary problem]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykhologiya. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (13), pp. 205–211. (In Ukrainian).
7. In M.D. Yarmachenko (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv, Pedagogichna dumka Publ., 516 p. (In Ukrainian).

8. Pryshupa, Yu.Yu. (2014). *Integratyvnyi pidkhid yak odyn iz faktoriv formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv* [Integrative approach as one of the factors of formation of self-educational competence of future civil engineers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National University of Defense of Ukraine], no. 1 (38), pp. 134-138. (In Ukrainian).

9. Chapaev, N.K. & Akimova, O.B. (2012). *Integrativnyi podhod k sozdaniiu akmeologicheskoi oriyentirovannoi sistemy obshchepedagogicheskoi podgotovki pedagoga professionalnogo obrazovaniia* [An integrative approach to creating an acmeologically oriented system of general pedagogical training of a teacher of vocational education]. *Nauchnyi dialog. Pedagogika* [Scientific dialogue. Pedagogy], issue 10, pp. 8-18. (In Russian).

10. In S. Wehmeier (Ed.) (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* Sixth Edition. Oxford, University Press, 1540 p.

11. Skalny, A.V. (2011). Bioelementology as an interdisciplinary integrative approach in life sciences: terminology, classification, perspectives. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*, vol. 25, pp. 3-10.

## INTEGRATIVE APPROACH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: CONCEPTS AND FEATURES

*Oleh A. Lavnikov, Postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, Dnipro.*

E-mail: lavnikov\_oa@ukr.net

ORCID: 0000-0002-6752-5851

*Anzhelika S. Lesyk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department, Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk, Zaporizhia region).*

E-mail: as\_lesyk@ukr.net

ORCID: 0000-0003-1886-4088

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23

*Key words: integrative approach, integration, system of higher education, professional training.*

The article analyzes the essence of the integrative approach in the system of higher education. Theoretical analysis of the scientific literature on the problems of implementing an integrative approach in the system of higher education is done. The purpose of the article is to define the concepts of "integration" and "integrative approach", the essential features of the integrative approach, the possibilities of applying the integrative approach in the higher education system. Integration is seen as the union and interpenetration of parts, strengthening the interdependence and coherence of the elements of the system. A description of the definition of "integration in education" as a pedagogical category, which provides the opportunity to create relationships between disciplines; reveals the role and place of interdisciplinary links in the education system; identifies the idea of the need to integrate the content of academic disciplines to obtain holistic knowledge; characterizes the methods of teaching material by the teacher in an integrative approach. The levels of implementation of the integration approach in the system of higher education are revealed: semantic (actualization, humanitarian, technological, cognitive blocks) and technological (use of mental operations of synthesis, generalization, comparison, comparison, correlation, etc. in the process of solving problem situations; search for points of contact between different, sometimes opposite, phenomena). It is noted that the implementation of an integrative approach in higher education institutions creates a single educational environment for the formation of general and special competencies of future professionals, which opens up great opportunities for mutual transition, complementarity and mutual transformation. As a result of the analysis of the scientific literature, the elements of the integrative approach in the system of higher education are distinguished and characterized: subjects of integrative learning, content of education, technology of integration, integrated teaching aids, integration communication. It is established that the introduction of an integrative approach, the use of its concepts and methods affects the effectiveness of the process of training future professionals in higher education.

*Одержано 20.12.2019.*



УДК 378.1:37.013.78

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-24

**Т.О. ЛЕЩЕНКО,**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент, завідувач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки  
Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава)*

**М.М. ЖОВНІР,**

*кандидат філологічних наук,*

*викладач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки  
Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава)*

**М.В. АСЛАМОВА,**

*викладач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки  
Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава)*

## **ОСУЧАСНЕННЯ ФОРМАТУ ВИШІВСЬКОГО ВИКЛАДАННЯ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-МЕРЕЖЕВОГО КОНТЕНТУ**

У статті описано й проаналізовано алгоритм послуговування соціальними мережами в дидактичному дискурсі в контексті змін у сучасній світовій і вітчизняній освітніх системах. Детально схарактеризовано феномен інформатизації всіх сфер суспільного життя як невід'ємної компоненти сьогодення. Розширено уявлення про світові інформаційні трансформації, їхній вплив на процес реформування вишівського навчально-виховного процесу. Виявлено особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню галузь, умотивовано доцільність таких трансформацій. Суттєво доповнено й розширено уявлення про вплив інформатизації на процес та умови викладання різних навчальних дисциплін, зокрема, філологічних. Окреслено проблему пошуку ефективних шляхів та інноваційних підходів, здатних конкурувати з традиційними методами подавання навчальної інформації, доповнювати і розширювати їх реєстр. У статті інтерпретовано загальні та часткові теоретичні аспекти, які безпосередньо чи опосередковано стосуються модернізації звичних вишівських дидактичних теорій і практик. Зроблено акцент на зростанні вимог до майбутніх фахівців (іноземних студентів), які нині здобувають вищу освіту у вітчизняних вищих навчальних закладах. Зінтегровано і проаналізовано матеріал про імплементацію передового інноваційного світового дидактичного інструментарію у вітчизняний освітній дискурсивний простір. Подано власне бачення обміну важливими педагогічними здобутками. Крім цього, зроблено акцент на тому, що повсякчасне використання інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює докорінні зміни освітньої парадигми, переорієнтує дієвості звичних дидактичних способів і шляхів подавання навчального матеріалу, дає можливість розкрити значний гуманітарний потенціал усіх дисциплін, сприяє формуванню наукового світогляду, розвитку аналітичного і творчого мислення, суспільної свідомості та свідомого ставлення до реалій сьогодення. Детально описано переваги і недоліки інформатизації освітнього простору. Описано досвід використання соціальних мереж під час вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна».

*Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), соціальні мережі, мережевий контент, студент-медик, іноземні студенти, українська мова як іноземна, мовна підготовка майбутніх лікарів.*

В статье описан и проанализирован алгоритм использования социальных сетей в дидактическом дискурсе в контексте изменений в современной мировой и отечественной образовательных системах. Подробно охарактеризован феномен информатизации всех сфер общественной жизни как

неотъемлемый компонент современности. Расширено представление о мировых информационных трансформациях, их влиянии на процесс реформирования вузовского учебно-воспитательного процесса. Выявлены особенности внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную отрасль, мотивирована целесообразность таких трансформаций. Существенно дополнено и расширено представление о влиянии информатизации на процесс и условия преподавания различных учебных дисциплин, в том числе и филологических. Очерчена проблема поиска эффективных путей и инновационных подходов, способных конкурировать с традиционными методами подачи учебной информации, дополнять и расширять их реестр. В статье интерпретированы общие и частные теоретические аспекты, которые прямо или косвенно касаются модернизации привычных вузовских дидактических теорий и практик. Сделан акцент на росте требований к будущим специалистам (иностранным студентам), которые сейчас получают высшее образование в отечественных высших учебных заведениях. Интегрированы и проанализированы материалы об имплементации передового инновационного мирового дидактического инструментария в отечественное образовательное дискурсивное пространство. Представлено свое видение обмена важными педагогическими достижениями. Кроме того, сделан акцент на том, что постоянное использование информационно-коммуникационных технологий приводит к коренным изменениям образовательной парадигмы, переоценке действенности привычных дидактических способов и путей подачи учебного материала, дает возможность раскрыть значительный гуманитарный потенциал всех дисциплин, способствует формированию научного мировоззрения, развитию аналитического и творческого мышления, формированию общественного сознания и сознательного отношения к реалиям нынешнего времени. Подробно описаны преимущества и недостатки информатизации образовательного пространства. Описан опыт использования социальных сетей при изучении украинского языка как иностранного.

*Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), социальные сети, сетевой контент, студент-медик, иностранные студенты, украинский язык как иностранный, языковая подготовка будущих врачей.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У руслі засадничих тенденцій освітнього сьогодення триває процес реформування вишівського навчально-виховного процесу. «Сучасне суспільство поступово трансформується в нову соціальну структуру, нерозривно пов'язану з глобальною інформатизацією усіх сфер і відносин» [4, с. 125]. З цими міркуваннями важко не погодитися. Різноманітні трансформації, спричинені стихіями глобалізації, зумовили потребу глибше усвідомити звичні дидактичні теорії і навчальні практики, поглянути на них під новим кутом зору. Посилений інтерес до вивчення інформаційно-комунікаційного контенту визначає загальну тенденцію педагогічних наук до осмислення впливу інформатизації на процес та умови викладання різних навчальних дисциплін, зокрема, філологічних.

Інформатизація всіх сфер суспільного життя – це невід'ємна компонента сучасності. Не викликає подиву добір, обробка зберігання, обмін ресурсами та будь-якими матеріалами в Інтернеті. Тепер вільний доступ до інформаційного контенту має кожен, хто користується сучасними гаджетами і розгалуженою всесвітньою мережею. Кількість користувачів мережі Інтернет безупинно зростає. Водночас он-лайн парадигма стає більш функціональною, поступово удосконалюється система захисту персональних даних.

Україна перебуває в осередді світових інформаційних трансформацій. Важливу роль інформаційно-комунікаційні технології відіграють у вітчизняному дидактичному дискурсі. Постійно оновлюється система вітчизняної освіти, запускаються дієві дидактичні моделі, які не лише ґрунтуються на засвоєнні студентами фактичного матеріалу та формуванні базових умінь і навичок, а сприяють накопиченню досвіду самостійного навчання, розвитку наукового мислення, мотивують до фахового та всебічного зростання.

Інноваційні освітні програми і реформи реалізуються здебільшого через інформатизацію процесу навчання. Паралельно з цими зрушеннями удосконалюються зміст і форма навчання, активно впроваджуються комп'ютерно-орієнтовані методи викладання та нові шляхи моніторингу знань, використовуються сучасні засоби створення навчального контенту і мережних інструментів відкритої освіти.

За таких умов зростає світова цікавість до вітчизняних освітніх норм і гарантій, а культурне розмаїття у вітчизняних закладах вищої освіти сприяє потоку знань через національ-

ні кордони, окреслює нові освітні стандарти і кваліфікаційні рівні. Паралельно зростають вимоги до майбутніх фахівців, які нині здобувають вищу освіту та у жодному разі не хочуть опинитися за кілька років на маргінесах професійного життя.

Випускники вітчизняних вишів мають уповні відповідати вимогам сьогодення за показником рівня засвоєних ними знань, умінь і професійних навичок. Педагоги мають сформувати конкурентоспроможних фахівців різних галузей, які б могли безперешкодно конкурувати з випускниками світових навчальних закладів у єдиному осучасненому освітньому просторі.

Досягти окреслених цілей можна за рахунок урізноманітнення та удосконалення освітнього дискурсу, зокрема й через використання в навчальному процесі мультимедійних технологій, прикладних програм, засобів моделювання, наочних онлайн елементів, віртуального викладання, демонстраційних експериментів тощо.

Викладачі охоче відгукуються на виклики сучасної освіти. Так, в одній зі своїх численних праць, присвячених мовній підготовці студентів-іноземців, Т. Лещенко справедливо зауважує: «Сучасна науково-педагогічна діяльність вимагає пошуку нових методичних і методологічних підходів у процесі формування компетенції майбутнього лікаря – високоосвіченого та високоінтелектуального фахівця медичної галузі» [7, с. 187]; «Можливості медіаосвітніх технологій спонукають до їхньої активної пропаганди і поширення в середовищі навчальних закладів різних профілів підготовки» [11, с. 269].

У царині вітчизняного дидактичного дискурсу опиняються об'єкти і предмети дослідження загальної світової педагогічної практики, навіть суміжних наук, вони контактують у зоні міждержавного та міждисциплінарного покордоння. Втім, укотре наголосимо на активному, цілеспрямованому, але вмотивованому впровадженні дидактичної, зосібна цифрової, інноватики у вітчизняній освітній простір. Зважати на це, на наш погляд, потрібно для того, щоб не наразитися на критику, не спричинити спотворення утрадиційненої системи навчання. Будь-які зміни мають спиратися на міцну освітню базу, підпорядковуватися цілям навчання. Маємо бути пильними, щоб не пропагувати калькування світових педагогічних здобутків і необдуману (подеколи нераціональну) імплементацію передового інноваційного світового дидактичного інструментарію у вітчизняній освітній дискурсивний простір.

Практику обміну педагогічними здобутками у світовому масштабі ми вважаємо правильною і необхідною, солідаризуючись з міркуваннями педагогів-новаторів та експериментаторів: «В умовах сучасних інноваційних змін в українській вищій освіті доцільно використовувати здобутки не лише вітчизняних, а й іноземних науковців, адаптуючи їх до навчання української мови студентів-іноземців медичних ЗВО» [3, с. 125].

Нарівні з усіма теоретиками й практиками, маловідомими і визнаними загалом дидактами мовники мають поєднувати фахові знання та організаторські вміння, майстерно використовувати звичні методики навчання і викладання, але водночас бути ІКТ-грамотними, вирішувати складні завдання виховного процесу, простувати шляхом найменшого спротиву до окресленої цілі – покращувати підготовку висококваліфікованого, компетентного і конкурентоспроможного фахівця.

У цій статті ми фокусуємося на мовній підготовці майбутніх лікарів-іноземців, які зараз здобувають в Україні медичний фах. Щоб засвоїти знання, передбачені навчальними програмами з фахових дисциплін, іноземні громадяни мають спілкуватися мовою країни, у якій вони живуть і навчаються. Звісно, вивчати українську мову їм потрібно не лише для задоволення базових побутових потреб. Говорити українською потрібно, щоб вільно читати фахові медичні тексти, заповнювати за потреби медичну документацію, спілкуватися зі спеціалістами, пацієнтами лікарень, діагностувати захворювання, призначати лікування тощо. «Метою навчання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах є формування у студентів професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання», – слушно зауважено в дослідженні Т. Лещенко [6, с. 112].

На наш погляд, міцне підґрунтя для урізноманітнення й употужнення освітнього процесу формують новітні інформаційні-комунікаційні технології (ІКТ), упровадження яких у вишівську мовну освіту інтенсифікує процес навчання та підвищить його ефективність. Цю

думку інтерпретовано й іншими дослідниками, які працюють з іноземцями: «Саме завдяки цифровим технологіям, які стрімко удосконалюються, викладання української мови як іноземної неминуче зазнає принципових змін» [12, с. 272]. Солідаризуються з дослідницею й інші педагоги [2; 8; 10].

Ми сфокусували увагу на мультимедійних ресурсах, зокрема, на багатоманітні соціальних мереж, у межах яких паралельно з комунікативним активно розвивається й дидактичний сегмент.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цифровізаційно орієнтовані мовознавчі студії – це продукування додаткових знань про особливості впровадження інформаційно-комунікаційного інструментарію у навчально-виховний простір. Студіюванню імплементації комп'ютерних технологій присвятили наукові праці багато вітчизняних учених (О. Іванова, О. Комочкова, Ж. Краснобаєва-Чорна, М. Курвитс, Т. Лещенко, Н. Лисенко, В. Луговий, Л. Назаревич, А. Нісімчук, Л. Пироженко, О. Падалка, О. Пометун, Т. Полиця, О. Савчук, В. Саюк, Н. Сороко, О. Скалій, О. Співаковський, В. Юфименко, Л. Федоренко, К. Чернова, О. Шпак, Я. Яненко та ін.). Вибір об'єкта дослідження можна вважати цілком виправданим, позаяк педагогічна інноватика зараз перебуває в полі педагогічного опису, отже, їхнє концептуальне тло ще не визначено і не вповні вивчено.

Важливо, що за останні кілька років значну кількість наукових праць вітчизняні дослідники (М. Асламова, Т. Архипова, Н. Бондар, М. Глазунов, І. Карпа, Г. Нестеренко, С. Литвинова, Г. Скрипка, Н. Стучинська, О. Щербаків, Г. Щербина, В. Юфименко, Н. Яськова, А. Яцишин та ін.) присвятили окремим аспектам навчання під час віртуальної комунікації.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Учені напрацювали містку науково-теоретичну і практичну базу. У їхніх дослідженнях дефіновано базові тематичні поняття, частково проаналізовано методологію, теорію, філософію та історію використання ІКТ в освіті, описано ІКТ і засоби навчання в загальній середній освіті, у професійному навчанні і в закладах вищої та в системі післядипломної освіти.

Цінним для подальшого розвитку педагогіки є те, що дослідники порушують вельми важливі питання: якою мірою соціальні мережі можуть задовольнити актуальні педагогічні потреби, як послуговуватися мережевим контентом під час навчання, які основні функції Інтернету в освіті загалом, які позитивні й негативні аспекти послуговування соціальними мережами у вишівському навчально-виховному процесі можна вирізнити й проаналізувати, які можливості використання соціальних мереж як засобу організації самостійної діяльності й організації навчального процесу загалом? Приділяють увагу й питанням інформаційно-комунікаційної компетентності студентів і викладачів.

Звісно, ця стаття не осібно в педагогічному просторі, вона доповнює й употужнює міркування вчених, які зосереджували свої наукові зусилля довкола питання значення дидактичного сегмента соціальних мереж у контексті осучаснення формату вишівського викладання мовних дисциплін іноземцям. Втім, проблемні питання пошуку ефективних методів і засобів навчання мови, зокрема й української як іноземної, потребують більш детального висвітлення, систематизації та подальшого аналізу, що посвідчує актуальність пропонуваного дослідження.

**Мета статті** – аналіз раціональних шляхів використання соціально-мережевого контенту в контексті осучаснення вишівського процесу викладання. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) обґрунтувати доцільність і окреслити перспективи використання ІКТ у вишівській освіті; 2) описати шляхи і способи використання соціальних мереж під час вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» у медичному виші.

**Виклад основного матеріалу.** Мережеву парадигму інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій уже сформовано. З появою і загальним доступом до Інтернету виформується додатковий простір для спілкування, що сприяє розвитку феномену віртуальної комунікації. Цифровізація усіх сфер суспільного життя дає можливість доступу до різноманітних інтерактивних сервісів, які допомагають безперешкодно вести «живу» бесіду мешканцям різних міст, громадянам різних країн або учасникам якихось спільнот. У мережі нівелиються вікові, соціальні, етнічні, гендерні, статусні відмінності, які є важливими за межами віртуального простору.

Через Інтернет відбувається пошук інформації, здійснюються купівлі, розширюється коло знайомств. Студенти традиційно послуговуються соціальними серверами другого покоління Веб 2.0 загалом і соціальними мережами зокрема для спілкування і розваг. Вони знайомляться в Інтернеті, листуються, дискутують, завантажують фото, пости, кліпи, беруть участь в обговореннях, суперечках тощо.

Популярні соціальні мережі – «Фейсбук», «Інстаграм», «Телеграм», «Твітер» та ін. – дають змогу кожному, хто до них долучився, використовувати інформацію, подану на сторінках, обмінюватися повідомленнями, окреслювати геолокацію, додавати текстовий, аудіо-, фото-, відео- та графічний контент. Імпонують міркування і про те, що «В останні роки соціальні мережі Facebook, Twitter, My Space, Instagram, Viber, Telegram та ін. стали основним інструментом соціальної взаємодії, спілкування й обміну інформацією» [12, с. 272].

Наведені для прикладу платформи переросли із соціальних мереж у повноцінні соціально-інформаційні джерела, які поступово стали джерелом пошуку, обміну та поширення інформації. Крім цього, віднині соціальні мережі активно використовують у навчальних цілях. У вишівському навчальному процесі ними здебільшого послуговуються для групового навчання, роботи в навчальних мінігрупах, самостійного пошуку інформації. Їх застосовують з метою пізнавати щось нове, розвиватися, обмінюватися досвідом організації навчального процесу і простору. «Сучасний бурхливий розвиток інформаційних технологій уможлиблює безпосереднє спілкування вітчизняних та іноземних юнаків і дівчат незалежно від їхнього соціального статусу та місцезнаходження» [1, с.6]. Непоодинокими є випадки використання соціально-мережевого контенту для участі в олімпіадах, змаганнях, семінарах, майстер-класах, майстернях, освітніх програмах, літніх школах, таборах тощо.

Соціально-мережева система употужнює спектр можливостей як студентів, так і викладачів. Вона дозволяє викладачам вишів навіть створювати навчальні курси для студентів. Крім цього, цифрові новації дають змогу оцінити знання і навички студентів у звичному віртуальному просторі. Йдеться про мультимедійні засоби моніторингу знань – квести, вікторини, тестові завдання.

Спілкуючись у реальному часі, іноземні студенти послуговуються основними інструментами для навчання: 1) групами та чатами для студентів / викладачів і студентів; 2) файлами – текстами лекцій, завданнями, навчальними програмами, методичними розробками практичних / семінарських занять тощо; 3) опублікованими навчальними матеріалами – фото-, відеофайлами, посиланнями на зовнішні ресурси тощо; 4) добірками наукових, освітніх, виховних заходів і подій; 5) доступними обговореннями, дискусіями, міркуваннями, постами, дописами тощо.

Іноземці мають можливість безперервно і безперешкодно отримувати та надсилати будь-яку навчальну інформацію своїм однокласникам і друзям, спільно виконувати завдання, обговорювати варіанти подачі матеріалу. Іноземці вивчають українську мову шляхом спільної практичної і проєктної діяльності, успішно опановують різноманітні алгоритми засвоєння мовного матеріалу через всесвітню мережу. Уже не дивує нікого й дидактична значущість створення проєктів, реклам, сторінок, груп і подій, опитувань і онлайн голосувань. Важливо, що соціальні мережі уможлиблюють безперервне (без урахування часових, географічних і вікових меж) використання навчального контенту навчальної дисципліни.

Викладачі кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Української медичної стоматологічної академії активно послуговуються різними формами комп'ютерної підтримки навчального процесу, а мережний контент дає їм змогу організувати колективну роботу студентів-іноземців на заняттях і за межами академічних аудиторій; урізноманітнювати форми навчання студентів удома; формувати сприятливі умови для розвитку персоналізованого навчального середовища студента.

Використання соціальних мереж під час вивчення української мови як іноземної урізноманітнює рутинний шлях організації навчального процесу, мотивує студентів, заохочує їх долучатися до креативного процесу пізнання основ української мови. Віртуальне середовище дає можливість створити багатий довідково-ілюстративний матеріал, зокрема текстові фрагменти, графіки, анімації, звукові та відеоеlementи.

Зосередимося детальніше на мережах «Фейсбук» та «Інстаграм». Такий вибір зумовлено їхньою широкою популярністю серед різних верств населення, особливо молоді. За

офіційними даними, кількість користувачів «Фейсбуку» у 2020 р. збільшилася до 14 млн. Стрімко зростає популярність «Фейсбук Месенджер»: його аудиторія – 8,7 млн користувачів. В «Інстаграмі» зареєстровано 11,5 млн українців [9]. До слова, є ціла низка соціальних мереж, у деяких із них функціонує тільки українська мова – «Друзі», «Однорупники», «УкрФейс», «Українці», «ГугДуду», «Сусіди», «Гуртом» та ін. Об'єднує ці віртуальні платформи поліфункційність, зокрема й послуговування ними як дієвими інструментами навчання.

Кожен користувач розглядуваних нами соціальних мереж розвиває свій профіль, розширює межі свого контенту, урізноманітнює сторінки постами, підписами до світлин тощо. Це ілюструє тенденцію до поєднання візуальних та інформативних компонентів. На сторінках у соціальних мережах викладачі кафедри постійно публікують навчальні матеріали, які сприяють засвоєнню мовних норм, професійному зростанню студентів-іноземців, мотивують їх до саморозвитку, самоосвіти, стимулюють прояви творчої компоненти.

Надзвичайно вдалим і цінним для викладачів і студентів вважаємо мікроблог у мережі «Фейсбук», створений Т. Лещенко, завідувачкою кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Української медичної стоматологічної академії (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100026461282522>). На своїй сторінці науковиця систематично розміщує оригінально оформлений дидактичний матеріал, який допомагає не лише студентам, викладачам, а й усім охочим та небайдужим до рідного слова орієнтуватися в потоці медичної термінології, складних випадках вживання слів, допомагає уникати термінологічної плутанини. Акцентує дослідниця на всіх рівнях сучасної української мови, використовує доречні приклади, аналізує можливі помилки й огріхи, пояснює, навчає. Подамо для прикладу кілька ілюстрацій із промовистими заголовками «Плутанина», «Підступні пароніми», «Актуальні наголоси», «Червоні лінії» тощо.

**Плутанина**  
орган – органо – орґана

Будова вуха як органа слуху.

Звернення громадян до органа влади.

Неперевершене звучання Самбірського органа дарує щастя...

Т.Л.

**Підступні пароніми**

утворення - ДІЯ за значенням утворити/утворитися

утвір - результат утворення; анатомічний орган

Утворення слини відбувається в секреторних анатомічних утвореннях – слинних залозах (малі: губні, щічні, язикові, піднебінні, залоза дна ротової порожнини; великі: привушні, підщелепні, під'язикові).

Т.Л.

**АКТУАЛЬНІ НАГОЛОСИ**

фенomen

щічний

ясєнний

ятрогенія

шкірний

щіпці

Т.Л.

**ЧЕРВОНІ ЛІНІЇ**

підводити підсумки – підбивати

Підбили підсумки роботи Школи студентського активу «Лідер УМСА».

вирішувати проблему – розв'язувати

Необхідно розв'язувати проблеми сільської медицини.

приймати до уваги – брати

При цілеспрямованих елімінаційних пробах варто брати до уваги можливість перехресних реакцій.

Т.Л.

Як показує практика, іноземні студенти активно спілкуються в мережі, заповнюють свої профілі, діляться фотографіями, навчальними файлами, пізнавальним відео. Соціальні мережі повсякчас використовуються для пізнання нового, розширення фахового кругозору, мовного вдосконалення. Вони давно перетворились на потужний дидактичний засіб.

Попри низку переваг, пов'язаних з впровадженням соціальних мереж у навчальний процес, доцільно зазначити проблеми, що супроводжують їх використання. Вирізняємо кілька з них: необхідність постійного доступу до мережі, дотримання етикету спілкування серед учасників, відсутність можливості постійно контролювати використання соціальних мереж саме в навчальних цілях, постійний моніторинг конкретності й правильності навчальних матеріалів, які завантажують студенти.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Отже, роль соціальних мереж в освітянській практиці безупинно зростає і набуває нових форм. Натепер соціальні мережі – це не лише унікальна платформа для консолідації різних груп суб'єктів на основі спільності їхніх інтересів, а й простір обміну навчальною інформацією. Це інтерактивний веб-сайт, контент якого наповнюють самі учасники. Така опція дає змогу спілкуватися групі користувачів, об'єднаних загальною спільною метою – вивченням навчальної дисципліни.

Ми переконані в тому, що виважене впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях із дисципліни «Українська мова як іноземна» – це спосіб підвищення якості мовної підготовки студентів-іноземців медичного вишу, частково зумовлений фактовою конкуренцією й затребуваністю конкурентоспроможних спеціалістів.

Соціально-мережевий контент уможлиблює урізноманітнення й употужнення процесу засвоєння знань, моніторингу студентських навчальних досягнень і закріплення їхніх умінь і навичок. Крім цього, соціальні мережі створюють творче, позбавлене трафаретності середовище для навчання.

Перспективи подальшого вивчення полягають, по-перше, у детальнішому студіюванні можливих шляхів і способів використання соціально-мережевого контенту в дидактичному дискурсі, по-друге, в оволодінні алгоритмом раціонального впровадження соціальних мереж для групового та індивідуального вивчення іноземними студентами дисципліни «Українська мова як іноземна».

#### Список використаної літератури

1. Асламова М.В. Інтернет-щоденники іноземних студентів як елемент дискурсу блогосфери / М.В. Асламова, М.М. Жовнір, Н.В. Бондар // Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Сер. : Філологія. Соціальні комунікації : зб. наук. праць. – 2019. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 6–10.
2. Коршун Т. С. Можливості індивідуалізації навчання на онлайн-платформах / Т.С. Коршун // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2018. – № 2 (16). – С. 301–306.
3. Лещенко Т.О. Використання комунікативного підходу до засвоєння стоматологічної термінології на занятті з української мови як іноземної / Т.О. Лещенко, В.Г. Юфименко // Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. – Полтава, 2019. – С. 125–128.
4. Лещенко Т.О. Використання електронного сервісу Kahoot під час вивчення предмета «Українська мова як іноземна» у вищому медичному закладі освіти / Т.О. Лещенко, М.М. Жовнір // Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 19 березня 2020 р.). – Полтава, 2020. – С. 124–127.
5. Лещенко Т. О. Застосування інноваційних технологій у процесі викладання курсу «Основи психології. Основи педагогіки» у ВДНЗ України «УМСА» // Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнародною участю. – Тернопіль, 2015. – С. 187.
6. Лещенко Т.О. Здоров'я vs. хвороба в контексті словесної репрезентації ціннісної картини світу сучасного лікаря / Т.О. Лещенко, М.М. Жовнір // Психолінгвістика. – 2018. – № 24 (2). – С. 163–180.
7. Лещенко Т.О. Шляхи удосконалення мовної підготовки іноземних студентів / Т.О. Лещенко, В.Г. Юфименко, О.М. Шевченко // Актуальні питання суспільно-гуманітарних наук та історії медицини : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернівці, 11-12 жовтня 2018 р. – Чернівці, 2018. – С. 111–113.

8. Писанко М. Л. Moodle як засіб навчання перспективних інтерпретерів на е-курсу з підвищення відкриття на англійській [Електронний ресурс] / М. Писанко, О. Мартиненко. – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2644> (Останнє звернення 29.03.2020).

9. Facebook та Instagram в Україні. Цифри і факти – 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.prostir.ua/?kb=facebook-ta-instagram-v-ukrajini-tsyfry-i-fakty-2020>. (Останнє звернення 19.04.2020)

10. Чаюк Т.А. Онлайн інструменти для оцінювання іншомовної компетентності студентів вищих закладів освіти: зарубіжний досвід / Т. А. Чаюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – № 5. – Т. 73. – С. 185–205.

11. Юфименко В.Г. Медична блогодидактика та медіаосвітні технології як новітні чинники розвитку професійної компетентності фахівця / В.Г. Юфименко // Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика : матеріали Всеукр. навч.- наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 19 березня 2020 р.). – Полтава, 2020. – С. 269–272.

12. Юфименко В.Г. Соціальні мережі як ефективне середовище комунікації в мовній підготовці іноземних студентів / В.Г. Юфименко // Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика : матеріали Всеукр. навч.- наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 19 березня 2020 р.). – Полтава, 2020. – С. 272–275.

## References

1. Aslamova, M.V., Zhovnir, M.M. & Bondar, N.V. (2019). *Internet-shchodennyky inozemnykh studentiv yak element dyskursu blohosfery* [Internen student's diaries as an element of the blogosphere discourse]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Filolohiia. Sotsialni komunikatsii* [Scientific Notes of the Taurida National V.I. Vernadsky University. Philology. Social Communications], no. 4, ch. 1, pp. 6-10. (In Ukrainian).

2. Korshun, T.S. (2018). *Mozhlyvosti individualizatszii navchannia na onlain-platfomakh* [The opportunities of individualization of studying using new online platforms]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykhohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 2 (16), pp. 301-306. (In Ukrainian).

3. Leshchenko, T. (2019). *Vykorystannia komunikatyvnoho pidkhodu do zasvoiennia stomatolohichnoi terminolohii na zaniatti z ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Using a communicative approach to mastering dental terminology in Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni problemy suchasnoi vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini* [Current problems of modern higher medical education in Ukraine], pp. 125-128. (In Ukrainian).

4. Leshchenko, T. & Zhovnir, M. (2020). *Vykorystannia elektronnoho servisu Kahoot pid chas vyvchennia predmeta «Ukrainska mova yak inozemna» u vyshchomu medychnomu zakladi osvity* [The use of kahoot to study ukrainian language as foreign in medical higher educational institutions]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Modern medical education: methodology, theory, practice], pp.124-127. (In Ukrainian).

5. Leschenko, T.O. (2015). *Zastosuvannia innovatsiinykh tekhnohii u protsesi vykladannia kursu «Osnovy psykhohiia. Osnovy pedahohiky» u VDNZ Ukrainy «UMSA»* [Application of innovative technologies in the course of basics of psychology and the basics of pedagogy in the higher state education institution of Ukraine UMSA]. *Realizatsiia Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» u vyshchii medychnii ta farmatsevtichnii osviti Ukrainy* [The implementation of the law of ukraine on higher education in the higher medical and pharmaceutical education of ukraine]. Ternopil, p. 187. (In Ukrainian).

6. Leshchenko, T. & Zhovnir, M. (2018). *Zdorovia vs. khvoroba v konteksti slovesnoi reprezentatsii tsinnisnoi kartyny svitu suchasnoho likaria* [Health vs. Disease in the Context of Verbalization of the Axiological Picture of the World of a Modern Doctor]. *Psykhohinvistyka* [Psycholinguistics], no. 24 (2), pp. 163-180. (In Ukrainian).

7. Leshchenko, T. (2018). *Shliakhy udoskonalennia movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv* [Ways to improve language training of foreign students]. *Aktualni pytannia suspilno-humanitarnykh nauk ta istorii medytsyny* [Current issues of social sciences and humanities and history of medicine]. Chernivtsi, pp. 111-113. (In Ukrainian).



8. Pysanko, M. & Martynenko, O. (2019). *Moodle yak zasib navchannia perspektyvnykh interpreteriv na e-kursu z pidvyshchennia vidkryttia na anhliiskii* [Moodle as a means of teaching prospective interpreters in e-learning to enhance discovery in English]. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2644> (Accessed 4 April 2020). (In Ukrainian).

9. *Facebook ta Instagram v Ukraini. Tsyfry i fakty.* (2020). [Facebook and Instagram in Ukraine. Facts and figures]. URL: <https://www.prostir.ua/?kb=facebook-ta-instagram-v-ukrajini-tsyfry-i-fakty-2020> (Accessed 14 April 2020). (In Ukrainian).

10. Chaiuk, T.A. (2019). *Onlain instrumenty dlia otsiniuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv vyshchych zakladiv osvity: zarubizhnyi dosvid* [Online tools for assessment of foreign language competence of students of higher educational tasks: foreign experience]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], vol. 73, no. 5, pp. 185-205. (In Ukrainian).

11. Yufymenko, V.H. (2020). *Medychna blohodydaktyka ta mediaosvitni tekhnologii yak novitni chynnyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia* [Medical blogidactics and media education technologies as the newest factors of professional competence development of specialist]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Modern medical education: methodology, theory, practice], pp. 269-272. (In Ukrainian).

12. Yufymenko, V.H. (2020). *Sotsialni merezhi yak efektyvne seredovyshe komunikatsii v movnii pidhotovtsi inozemnykh studentiv* [Social networks as an effective medium of communication in the language training of foreign students]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Modern medical education: methodology, theory, practice], pp. 272-275. (In Ukrainian).

#### THE UPGRADING OF THE TRAINING ARRANGEMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE EXPERIENCE OF USING SOCIAL NETWORKS CONTENT IN «UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE » TEACHING

*Tetyana O. Leshchenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training of Ukrainian Medical Stomatological Academy*

E-mail: [tetyana.57@ukr.net](mailto:tetyana.57@ukr.net)  
ORCID.ID 0000-0003-4682-3734

*Maryna M. Zhovnir, Ph.D. in Philology, Lecturer of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training of Ukrainian Medical Stomatological Academy*

E-mail: [m.zhovnir@gmail.com](mailto:m.zhovnir@gmail.com)  
ORCID.ID 0000-0001-8498-9802

*Maryna V. Aslamova, Lecturer of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training of Ukrainian Medical Stomatological Academy*

E-mail: [m.aslamova7@gmail.com](mailto:m.aslamova7@gmail.com)  
ORCID.ID 0000-0002-9213-6567  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-24

*Key words: information and communication technologies (ICT), social networks, content network, medical student, foreign students, Ukrainian as a foreign language, language training of future doctors.*

The paper describes and analyzes the algorithm of using social networks in didactic discourse. It was presented in the context of development and modernization of the modern world and national educational systems. The phenomenon of the informatization of all the social spheres was described in detail. It was also pointed out that the total informatization became a solid component of the present days. The idea of total world information transformations, their influence on the process of reforming the university educational process was shown. The peculiarities of the implementation of information and communication technologies in the educational sector were revealed. The necessity and importance of such transformations were stated. The influence of informatization on the process and teaching conditions of various disciplines, including philology, was significantly supplemented and expanded. The issue of finding more effective ways to ensure efficient alternative teaching methods and techniques was analyzed. In addition, basic innovative teaching approaches were supplemented. General and partial theoretical aspects, which di-

rectly or indirectly relate to the modernization of the most common didactic theories and teaching practices, were interpreted. The requirements for future medical specialists have been increased for now. In response to this, the significant role of this increasing was accentuated. The information about the implementation of the crucial innovative world didactic tools into educational discursive content was systematized. The authors' own vision on information enhancement of the effectiveness of educational mechanisms was given and explained. It was also stated that the constant use of ICT caused the crucial changes of the traditional educational paradigm. It was claimed that the shifting focus of the traditional tutoring to the modern educational capacities gave the opportunity to demonstrate considerable humanitarian potential of all the disciplines. According to the authors, the constant use of ICT in teaching helps to create modern students' outlook, to develop their analytical and creative thinking, to form their social consciousness and their correct perception of reality. Summing up, the visible advantages and disadvantages of such educational informatization were described in detail. The experience of using of the popular social networks in «Ukrainian as a Foreign Language» teaching was presented.

*Одержано 15.11.2019.*

УДК 378.1(477)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-25

**Я.С. ЛУКАЦЬКА,**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

У статті розглянуто особливості навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України, що є актуальним питанням через зростання міжнародної мобільності студентів після підписання Україною Болонської декларації. Окреслено проблеми, що виникають у викладачів у роботі з іноземними студентами, а саме, проблеми психологічної і фізіологічної адаптації, академічної адаптації, особливості міжкультурної комунікації, методичні та методологічні аспекти роботи викладачів. Проаналізовано дослідження цього питання вітчизняними і зарубіжними вченими та визначено шляхи розв'язання проблем. Викладачі мають допомагати студентам в адаптації до перебування в країні, подоланні психологічних та фізіологічних труднощів як під час навчального процесу, так і у виховній роботі; у здійсненні академічної адаптації, використовуючи роботу на підготовчому відділенні, адаптуючи навчальний матеріал до роботи з різними категоріями іноземних студентів; значну роль в цьому питанні відіграє вдосконалення викладання української мови як іноземної, приділення уваги історичним і культурологічним аспектам у викладанні цього предмету, адаптації навчального матеріалу до потреб іноземних студентів. Важливо також приділяти увагу аспектам міжкультурної комунікації як процесу взаємозв'язку та взаємодії представників різних культур, що вимагає значного розвитку етнополітичного усвідомлення, толерантного ставлення до іншої культури, національних звичаїв, традицій; не останніми є методичні та методологічні особливості роботи з іноземними студентами, що вимагають від викладача додаткової методичної, організаційної роботи, необхідності у вільному володінні іноземними мовами, неперервній самоосвіті та підвищенні кваліфікації. Усі вищезазначені аспекти сприяють полегшенню періоду адаптації, роблять заняття більш ефективними, що допомагає підвищенню якості процесу навчання, в результаті чого відбувається покращення академічних набутків. Це сприяє якісному формуванню професійної компетентності і професійної підготовки іноземних студентів.

*Ключові слова: іноземний студент, міжнародна мобільність, професійна підготовка, адаптація, академічна адаптація, міжкультурна комунікація, методика і методологія.*

В статье рассмотрены особенности обучения иностранных студентов в учреждениях высшего образования Украины, что является актуальным вопросом из-за роста международной мобильности студентов после подписания Украиной Болонской декларации. Автором представлены проблемы, возникающие у преподавателей в работе с иностранными студентами, а именно, проблемы психологической и физиологической адаптации, академической адаптации, особенности межкультурной коммуникации, методические и методологические аспекты работы преподавателей. Проанализированы исследования этого вопроса отечественными и зарубежными учеными и определены пути решения проблем. Преподаватели должны оказывать помощь студентам в адаптации к пребыванию в стране, преодолению психологических и физиологических трудностей как во время учебного процесса, так и в воспитательной работе, академической адаптации, используя работу на подготовительном отделении, адаптируя учебный материал для работы с различными категориями иностранных студентов. Значительную роль в этом вопросе играет совершенствование преподавания украинского языка как иностранного, внимание к историческим и культурологическим аспек-

там в преподавании этого предмета, в адаптации учебного материала к потребностям иностранных студентов. Важно уделять внимание аспектам межкультурной коммуникации как процесса взаимосвязи и взаимодействия представителей различных культур, что требует значительного развития этнополитического сознания, толерантного отношения к другой культуре, национальным обычаям, традициям; важны также методические и методологические особенности работы с иностранными студентами, которые требуют от преподавателя дополнительной методической, организационной работы, необходимости в свободном владении иностранными языками, непрерывном самообразовании и повышении квалификации. Все вышеуказанные аспекты способствуют облегчению периода адаптации, делают занятия более эффективными, что помогает повышению качества процесса обучения, в результате чего происходит улучшение академических достижений, а также способствует качественному формированию профессиональной компетентности и профессиональной подготовки иностранных студентов.

*Ключевые слова: иностранный студент, международная мобильность, профессиональная подготовка, адаптация, академическая адаптация, межкультурная коммуникация, методика и методология.*

**П**остановка проблеми. Через процеси глобалізації сучасного світу, що неперервно відбуваються, міжнародна мобільність студентів інтенсифікується кожного року. У період 1999–2020 рр. Болонська реформа призвела до створення загальноєвропейської зони вищої освіти, коли відсоток іноземних студентів значно зріс в усіх країнах, і інтернаціоналізація вищої освіти стала розглядатися як перехідний етап, що може вплинути на освітню систему, зробивши її повністю інтернаціональною [1, с. 81]. Після підписання українською владою Болонської декларації у 2005 р. в Україні почала значно збільшуватися кількість іноземних студентів з усього світу. Згідно з даними Українського державного центру міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України сьогодні в країні навчається більше 75 тисяч іноземних студентів з 154 країн світу [2]. Іноземні студенти є дуже важливими для освітньої системи України, по-перше, через підвищення академічного престижу та фінансових переваг для вишів і держави в цілому. По-друге, вони збагачують культуру закладу вищої освіти своїм культурним і етнічним досвідом, це допомагає українським студентам розвивати своє міжкультурне сприйняття та навички роботи з інтернаціональним суспільством. По-третє, іноземні студенти становлять економічну цінність через витрати на проживання та навчальні матеріали.

Професійна підготовка іноземних студентів у будь-якому закладі базується на науково-теоретичних основах професійної підготовки кожної конкретної спеціальності і, безумовно, є складним завданням. Науково-педагогічні працівники та адміністрація закладів вищої освіти зіштовхуються з низкою проблем у роботі з іноземними студентами, що зумовлені труднощами адаптації, особливостями міжкультурного спілкування, мовним питанням, методичним забезпеченням, досвідом роботи з іноземними студентами, попередньою базою знань студентів, особливостями організації навчання та багатьма іншими чинниками. Іноземні студенти також стикаються з певними труднощами, а саме, новим середовищем, мовним та культурним бар'єрами, стилем викладання, побутовими особливостями, що не можуть не мати впливу на навчальний процес. Усі ці особливості мають бути враховані при побудові навчального процесу з іноземними студентами, щоб зробити його максимально продуктивним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти проаналізовано у працях О. Адаменко, Н. Булгакової, С. Варави, В. Груцяк, Т. Дементьєва, О. Палки, М. Разорьонової, І. Христинко та ін. Проблемам адаптації приділяли увагу А. Андреева, І. Бех, В. Сорочинська, І. Шаповал, Н. Булгакова, І. Сладких, розвитку пізнавальної діяльності іноземних студентів – Л. Хаткова, особливостям спілкування з іноземними студентами – О. Тетянченко, О. Пальчикова; проблемам подолання культурних бар'єрів та конфліктів у міжкультурному спілкуванні присвячено праці А. Григорян, І. Дирди, Л. Самовара, Ж. Рагріної, В. Фурманової; питання організації навчального процесу іноземних студентів вивчали В. Тарасенко, Л. Рибаченко, Т. Дементьєва, Є. Степанов, Д. Порох, Т. Довгодько, О. Коротун, О. Резван. Більшість дослідників наголошують на важливості приділення уваги адаптаційним проблемам, міжкультурній комунікації, методологічним аспектам при роботі з іноземними студентами [3; 4; 5]. Для української освіт-

ньої системи може бути корисним досвід у навчанні іноземних студентів зарубіжних науковців, що також приділяли увагу вивченню аспектів цієї проблеми (Е. Волкер, С. Сполдінг, М. Флек, М. Бергельсон, Р. Гестеланд, Е. Холл, Р. Льюїс, М. Мід).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значний попередній досвід українських і зарубіжних вчених при вивченні питання навчання іноземних студентів, проблема наразі залишається актуальною і потребує детального розгляду, а саме, у визначенні шляхів полегшення академічної адаптації, міжкультурної комунікації викладачів і студентів, організації методичної і методологічної роботи.

**Мета статті** полягає в аналізі проблем і особливостей навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України та визначенні шляхів підвищення якості навчального процесу для здійснення успішної підготовки фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка іноземних студентів ставить на меті професійне становлення і розвиток особистості, студент оволодіває знаннями, уміннями та навичками з конкретної спеціальності, але становлення спеціаліста не є можливим без набуття інших компетентностей, що дозволяють ефективно брати участь у різних заходах соціального та трудового життя [6, с.1]. У тлумачному словнику запропоновано кілька визначень професійної освіти: 1) сукупність знань і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова системи освіти [7, с.374]. Для успішного оволодіння професійною освітою для іноземних студентів мають бути створені максимально комфортні умови для навчання і загального перебування в країні. І першим ключовим аспектом в цьому питанні є адаптація іноземного студента. Адаптація – це результат взаємодії особистості і навколишнього середовища, який забезпечує оптимальне пристосування до життєдіяльності.

Труднощі адаптації іноземних студентів взаємообумовлені і являють собою психологічний бар'єр, подолання якого пов'язане з особистісними, емоційними, інтелектуальними та фізичними навантаженнями.

Мовна адаптація та подолання мовного бар'єра є одними із найскладніших проблем, розв'язання яких значно поліпшує якість навчального процесу та загальне перебування іноземного студента в реаліях України. Для цього, окрім організації занять з української мови на підготовчому відділенні, інтенсифікації вивчення мови протягом 1–4 курсів, здійснюються заходи популяризації української мови і культури на заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін, залучення іноземних студентів до виховних заходів, позанавчальної роботи тощо.



Рис. 1. Адаптаційні проблеми, що виникають на різних етапах перебування іноземних студентів в Україні

Кліматичні умови мають значний вплив на процес адаптації, велика кількість іноземних студентів приїждять в Україну з кардинально інших кліматичних зон (Індія, Марокко, Туніс, Нігерія, Єгипет, Туреччина, Ізраїль, Китай), їм доводиться звикати до низьких температур і обмеження життєвого простору в зимовий період.

Іноземні студенти відчувають кулінарні труднощі через неможливість вживати звичну їжу; різниця в одязі може створювати психологічні труднощі через те, що деякі студенти звикли до більш закритого одягу в рідних країнах, а також незручність зимового одягу за відсутності його в рідній місцевості; труднощі в організації побуту виникають через різні національні традиції життя і відпочинку, відсутність допомоги або контролю з боку родичів. Комунікативні труднощі (з адміністрацією вишу, викладачами, в групі зі студентами, в гуртожитку та з незнайомими в магазинах і транспорті), важкість адаптації в іноземному соціумі значно впливають на повсякденне життя і, відповідно, на навчальний процес. До цього додаються релігійні відмінності, що суттєво визначають стиль життя, поведінки, комунікації в суспільстві.

Основне навантаження, пов'язане з навчальним процесом і адаптацією іноземних студентів, покладене на заклади вищої освіти, де вони навчаються. Процес адаптації іноземних студентів до освітнього середовища вишу має бути організованим, цілеспрямованим, комплексним. Для подолання адаптаційних проблем іноземних студентів в українських вишах необхідно, по-перше, вдосконалювати систему навчання української мови, по-друге, викладати спеціальні країнознавчі курси, що будуть знайомити іноземних студентів зі сферою традицій, звичаїв місцевого населення, особливостей взаємодії з різними людьми під час занять, у громадських місцях, гуртожитку; по-третє, створювати умови для індивідуальної допомоги кожному іноземному студенту при виникненні тих чи інших проблем в адаптації до навчальної, побутової, дозвільної діяльності. Успішна адаптація забезпечує як високу результативність професійної підготовки, так і формування доброзичливого ставлення до України після повернення на батьківщину.

Варто приділити увагу питанню академічної адаптації – знайомству та пристосуванню іноземних студентів до української освітньої системи, освітніх стандартів, організації навчального процесу, методики проведення занять. Академічна адаптація іноземних студентів до вивчення дисциплін включає в себе пристосування студента до незнайомої системи навчання, характеру, змісту та умов організації навчального процесу; засвоєння великого обсягу знань, аналізу наукового матеріалу нерідною мовою; засвоєння норм та правил професійного середовища; формуванню у студентів навичок самостійної навчальної та наукової роботи [8, с.301]. Певна частина тих, хто починають навчання в Україні, мають недостатню базову підготовку зі шкільних дисциплін. У цих умовах для вирівнювання знань іноземців, що приїхали на навчання, до необхідного та достатнього рівня відіграють заняття на підготовчих відділеннях, які мають ефективність. Без сумніву, значну проблему для викладача становить різна базова підготовка студентів через те, що в одній студентській групі навчаються представники різних країн і, відповідно, вимоги до отриманої ними середньої освіти були також різними. Як результат, виникають проблеми в розумінні нового матеріалу, коли необхідним є синтез і аналіз знань з різних, вивчених у школі дисциплін. Успішність навчання іноземних студентів визначається готовністю до тих прийомів і методів навчання, що прийняті в конкретному закладі вищої освіти. Для більш ефективного формування предметних знань викладачам необхідно адаптувати лекції за фахом, враховуючи рівень володіння українською або англійською мовами студентами; визначити конкретні питання за темами, що спрямовані на самостійну роботу студента; вносити елементи наочності для кращого засвоєння нових понять, термінів.

Також слід зазначити ряд проблем, що виникають при викладанні іноземним студентам української мови в реаліях сучасної України. Незважаючи на попит, методика і практика викладання української мови як іноземної не набули належної бази, а технологія викладання предмета не розроблена достатньо. Основне завдання при викладанні української мови як іноземної «навчити студентів не тільки основ

іноземної мови, а й з цікавістю та ентузіазмом спілкуватися іноземною мовою, як на професійні теми, так і в ситуаціях повсякденного життя. Іноземні студенти повинні розуміти мову, а також правильно будувати своє повідомлення у відповідь, яке має відповідати культурі співрозмовника» [9, с. 23]. Перша проблема, з якою мають справу викладачі української мови як іноземної – це вибір підручників, що відповідають їх потребам. При виборі підручника кожному викладачу необхідно вивчити базові знання студентів, з якими буде відбуватися робота, врахувати, яка мова є для студентів рідною, зважати на майбутню спеціальність та спиратися на навантаження в навчальному плані, що виділене на вивчення української мови як іноземної. Значна проблема, яка виникає у викладачів української мови як іноземної – мотивувати студентів вивчати українську мову в умовах білінгвізму, що склалися в деяких регіонах України. Іноземні студенти, які, спілкуючись за межами аудиторії, чують переважно російську мову, втрачають мотивацію вивчати українську. Так, викладачам потрібно докладати зусиль для того, щоб зацікавити студентів, відсутність мотивації негативно відображається на якості навчального процесу. Зацікавити студентів, спонукати їх до вивчення саме української мови потрібно через культурологічні аспекти, що мають вводитися в лексико-граматичний контекст навчання мови: цікаві факти про Україну, історії про відомих українців-сучасників, рецепти української кухні, сучасні українські пісні, видатні місця країни – все те, що оточує іноземних студентів, які живуть в Україні. Зацікавивши студентів викладачу буде набагато легше навчати мови, розвивати комунікативні навички, бо зацікавленість певними фактами спонукатиме поглибити знання мови.

У процесі формування професійної компетентності іноземних студентів міжкультурна комунікація відіграє провідну роль. Міжкультурна комунікація – це процес взаємозв'язку та взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями й навичками носіїв різних типів культур [10, с. 273]. Міжкультурну комунікацію розглядаємо як поліфункціональне явище, що містить норми і принципи комунікативної поведінки в середовищі іншої культури, виховання якостей емпатії, співчуття. Відносини в процесі міжкультурної комунікації вимагають високого розвитку етнополітичного усвідомлення і мислення, почуттів, потреб, толерантного ставлення до іншої культури, національних звичаїв, традицій. При цьому важливим є знання історії та культури народів, уміння вести міжкультурний діалог, толерантність щодо представників інших націй, вміння коректно вести дискусію, відстоювати і пропагувати свої переконання. Проблема міжкультурної комунікації не зведена лише до мовної проблеми. Знання мови носія іншої культури необхідне, але для адекватного порозуміння учасників комунікативного процесу не є достатнім. Для іноземних студентів подолання культурного бар'єра є набагато складнішим, ніж подолання мовного, тому викладачі вишів мають необхідність організувати процес навчання таким чином, щоб студенти – представники інших культур оволоділи на належному рівні навичками міжкультурної комунікації. Культура нації формується за такими ознаками, як мислення, національний характер, невербальні засоби спілкування, сприйняття навколишнього світу, ціннісні орієнтації, норми поведінки, соціальні відносини. Іноземним студентам необхідно допомагати долучатися до національних цінностей, розуміти світогляд людей, вивчати традиції. На це мають бути спрямовані культурно-виховні заходи, до яких долучаються іноземні студенти, це екскурсії до музеїв, відвідування театрів, вивчення фольклору, тижні української мови, культури, участь у заходах до українських державних і народних свят, участь у студентському самоврядуванні. Розвиток міжкультурної комунікації іноземних студентів, вивчення особливостей інших культур, їх закономірностей, функціонування та розвитку допомагає інтегруватися в суспільство, зіставляючи культури, розуміти сучасний спосіб життя в країні, що, у свою чергу, поліпшує академічні набутки студентів, трансформує ставлення до світу й інших людей, кардинально змінює ставлення до життєвих ситуацій.

Також варто зазначити ряд методичних і методологічних проблем, що мають місце в роботі з іноземними студентами. Проблема відмінності освітніх програм, навчальних пла-

нів вітчизняних і зарубіжних вишів є особливо актуальною для студентів, що навчаються в рамках академічних обмінів або спеціальних програм і проводять в українських освітніх закладах від декількох тижнів до декількох семестрів, тобто не весь цикл навчання. Робоча програма дисципліни передбачає наявність знань, отриманих раніше при вивченні інших навчальних предметів. Різниця форм і методів побудови самого навчального процесу іноді знижує успішність іноземних студентів.

Рівень базової підготовки іноземних студентів може значно відрізнятись, тому при плануванні навчального процесу викладачам треба виділяти аудиторний час на необхідні додаткові пояснення і обов'язково практикувати проведення індивідуальних або групових консультацій. Навчальний матеріал на початковому етапі має характеризуватися відносною відкритістю, здатністю до його розширення на наступних етапах навчання [11, с. 196]. **У деяких випадках можливе використання модульного навчання, за допомогою якого студент може самостійно працювати за запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що включає в себе цільовий план занять і необхідну інформацію.**

Відсутність спеціальних навчально-методичних матеріалів іноземними мовами і вимушене читання неадаптованих текстів українською мовою ускладнює іноземцям навчальний процес. Для розв'язання проблеми пропонується видання методичних посібників, довідників, навчальних словників термінів за фахом. Крім вищезазначеного, в навчально-методичний комплекс дисципліни мають входити курс лекцій, завдання для виконання в аудиторії і самостійної роботи, а також перелік питань до іспиту, створені спеціально для іноземних студентів.

Багатьом іноземним студентам доводиться працювати паралельно з навчанням, тож проблеми отримання роботи та самореалізації, пов'язані зі знанням української мови, також слід враховувати. Їх розв'язання значно залежить від політичної та економічної кон'юнктури, тоді як знання англійської мови в поєднанні з професійними навичками є універсальним інструментом отримання роботи в більшості країн світу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, враховуючи вищевикладені проблеми, з якими зустрічаються іноземні студенти під час отримання вищої освіти в Україні, можна констатувати необхідність створення ряду умов для оптимізації процесу навчання та адаптації іноземних студентів до навчального процесу. За допомогою вивчення української мови, культури, історії, традицій, чітко організованої виховної роботи, додаткової організаційної роботи викладачів можливо створити умови, що дозволяють підвищити рівень навчання за спеціальністю, розширити світогляд, розвивати позитивне ставлення до країни навчання і підвищити мотивацію до подальшого навчання. Це дозволить полегшити період адаптації, опанувати необхідні знання, вміння і навички, зробити заняття більш ефективними і цікавими, що, у свою чергу, сприятиме якісному формуванню професійної компетентності і професійної підготовки іноземних студентів.

### Список використаної літератури

1. Mykhovych I. International mobility as a means of ensuring inclusive global higher educational space. / I. Mykhovych // *Advanced Education*. – 2019. – Issue 12. – P. 80–86.
2. Іноземні студенти в Україні. Український державний центр міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (Дата звернення 01 квітня 2020 р.).
3. Дирда І.А. Проблема міжкультурної комунікації в освіті / І.А. Дирда // *Педагогічний процес: теорія і практика*. – 2014. – Вип. 1. – С. 34–39.
4. Пальчикова О.О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.О. Пальчикова. – К., 2016.
5. Рагріна Ж.М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук / Ж.М. Рагріна. – Запоріжжя, 2017. – 298 с.
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning // *Official Journal of the European Union*. – L 394/10. – 2006. – 9 p.



7. Професійна освіта: тлумачний словник [уклад. І.М. Забіяка та ін.; за ред. І.М. Забіяка]. – К.: Арій, 2007. – 510 с.

8. Шмоніна Т.А. Академічна адаптація іноземних студентів до вивчення природничих дисциплін у ВНЗ України / Т.А. Шмоніна, О.Ю. Свистунов // Наукові записки. Сер.: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Вип. 9. – Част. 2. – 312 с.

9. Зозуля І. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної / І. Зозуля, О. Присяжна, Л. Солодар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – №9. – С. 22–27.

10. Подольська Є.А. Кредитно-модульний курс культурології: навч. посіб. / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, Д.Є. Погорілий. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 368 с.

11. Каленик О.О. Методичні аспекти оптимізації процесу навчання студентів-іноземців на підготовчих відділеннях ВНЗ України / О.О. Каленик, Т.Л. Цареградська, Т.В. Тарасова // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – №1 (13). – С. 194–198.

### References

1. Mykhovych, I. (2019). International mobility as a means of ensuring inclusive global higher education space. *Advanced Education*, issue 12, pp. 80-86.

2. *Inozemni studenty v Ukraini* [Foreign students in Ukraine]. *Ukrainskyi derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity* [Ukrainian State Center for International Education]. Available at: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>. (Accessed 01 April 2020). (In Ukrainian).

3. Dyrda, I.A. (2014). *Problema mizhkulturnoi komunikatsii v osviti* [The problem of intercultural communication in education]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka* [The pedagogical process: theory and practice], issue 1, p. 34-39. (In Ukrainian).

4. Palchikova, O.O. (2016). *Realizatsiia kros-kulturnoho pidkhodu do navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv*. *Dys. kand. ped. nauk* [Implementation of a cross-cultural approach to teaching Ukrainian to foreign students. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 255 p. (In Ukrainian).

5. Rahrina, Zh.M. (2017). *Pidhotovka maibutnikh inozemnykh spetsialistiv-medykiv do profesiinoho spilkuвання*. *Dys. kand. ped. nauk* [Preparation of future foreign medical specialists for professional communication. Cand. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 298 p. (In Ukrainian).

6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*. L 394/10. 9 p.

7. In I.M. Zabiiaaka & ect. (Eds). (2007). *Profesiina osvita: tлумачnyi slovnyk* [Professional education: glossary]. Kyiv, Arii Publ., 510 p. (In Ukrainian).

8. Shmonina, T.A. & Svystunov, O.Yu. (2016). *Akademychna adaptatsiia inozemnykh studentiv do vyvchennia pryrodnych dystsyplin u VNZ Ukrainy* [Academic adaptation of foreign students to the study of natural sciences in Ukrainian universities]. *Naukovi zapysky. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity* [Scientific notes. Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education]. Kirovohrad, issue 9, part 2, 312 p. (In Ukrainian).

9. Zozulia, I., Prysiazhna, O. & Solodar, L. (2014). *Osnovni suchasni metody vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [The main modern methods of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Theory and practice of teaching the Ukrainian as a foreign language], no. 9, p. 22-27. (In Ukrainian).

10. Podolska, Ye.A., Lykhvar, V.D. & Pohorilyi, D.Ye. (2006). *Kredytno-modulnyi kurs kultur-olohii* [Credit-module course in cultural studies]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury Publ., 368 p. (In Ukrainian).

11. Kalenyk, O.O., Tsarehradsk, T.L. & Tarasova, T.V. (2017). *Metodychni aspekty optymizatsii protsesu navchannia studentiv-inozemtsiv na pidhotovchykh viddilenniakh VNZ Ukrainy* [Methodical aspects of studying process optimization of foreign students at preparatory departments in universities of Ukraine]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (13). pp. 194-198. (In Ukrainian).

## **SPECIAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS OF UKRAINE**

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

E-mail: [ianalukatskaya@gmail.com](mailto:ianalukatskaya@gmail.com)

ORCID 0000-0002-0593-2806

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-25

*Key words: foreign student, international mobility, professional training, adaptation, academic adaptation, intercultural communication, methods and methodology.*

The article is devoted to the special aspects of teaching foreign students in higher education establishments of Ukraine which is a crucial issue today because of the increase in international mobility after Ukraine signed the Bologna Declaration in 2005. The author presents a number of problems that teachers encounter while working with foreign students as well as foreign students are challenged finding themselves in the conditions of another country. Educators of higher education establishments face aspects of working with foreign students which are caused by adaptation problems, features of intercultural communication, language issues, methodological support, work experience with foreign students, previous knowledge base of students, features of educational process and many others. Foreign students also face some difficulties such as new environment, language and cultural barrier, the teaching style, the household features which all have a significant impact on the educational process. All of these features should be taken into account when creating the educational process with foreign students to make it as productive as possible. Previous studies of this issue of native and foreign scientists have been analyzed and the ways of solving problems have been determined. Teachers should pay attention to assisting students in adapting to the country of their residence, in overcoming psychological and physiological difficulties, it should be done both during the educational process and by engaging in tutorial work. It is necessary to pay attention to the issue of academic adaptation as acquaintance and adaptation of foreign students to the Ukrainian educational system, educational standards, organization of the educational process and teaching methods. Improving the teaching of Ukrainian as a foreign language, paying attention to the historical and cultural aspects in teaching this subject, adapting teaching material to the needs of foreign students play a significant role in the issue of academic adaptation. It is important to pay attention to the aspects of intercultural communication as a process of interconnection and interaction of representatives of different cultures which requires significant development of ethno-political awareness, tolerant attitude to another culture, to national customs, traditions; foreign students need to be helped to integrate with Ukrainian national values, to understand people's outlook, to study traditions through cultural and educational activities. Last but not least the methods and methodological peculiarities of working with foreign students should be noted; they require the teacher additional methodological, organizational work, the need for fluency in foreign languages, continuous self-education and advanced training, readiness to use modular training, individual and group consultations. All the above mentioned aspects facilitate the adaptation period, make the classes more effective; therefore, it helps to improve the quality of the educational process resulting in the improvement of academic achievements and contributing to the qualitative formation of professional competence and professional training of foreign students.

*Одержано 22.11.2019.*

УДК 378.147

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26

**С.І. МЕДИНСЬКА,**

*старший викладач кафедри міжнародного туризму,  
готельно-ресторанного бізнесу та іншомовної підготовки  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **РОЗВИТОК ТА ОЦІНЮВАННЯ SOFT SKILLS ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ, ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ**

У статті розглянуто питання реалізації компетентнісного підходу під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу, а саме, розвиток та оцінювання «м'яких» навичок при формуванні іншомовної компетентності. Проаналізовано зарубіжні дослідження щодо відповідності сучасної вищої освіти вимогам ринку, розглянуто основні глобальні навички, розвиток яких має стати обов'язковим компонентом підготовки сучасного фахівця, а також особливості їх розвитку та оцінювання як універсальні, так і при формуванні іншомовної компетентності. Узагальнено зарубіжний досвід щодо розвитку «м'яких» навичок при викладанні англійської мови як іноземної з перспективою поширення здобутків на інші дисципліни циклу загальної та професійної підготовки з урахуванням особливостей конкретних спеціальностей.

*Ключові слова: компетентнісний підхід, «м'які» навички, іншомовна компетентність, розвиток навичок, оцінювання навичок.*

В статье рассматриваются вопросы реализации компетентностного подхода при профессиональной подготовке получателей высшего образования в сфере туризма, гостинично-ресторанного дела и международного бизнеса, а именно, развития и оценки «мягких» навыков при формировании иноязычной компетентности. Проанализированы зарубежные исследования о соответствии современного высшего образования требованиям рынка, рассмотрены основные глобальные навыки, развитие которых должно стать обязательным компонентом подготовки современного специалиста, а также особенности их развития и оценки как универсальные, так и при формировании иноязычной компетентности. Обобщен зарубежный опыт по развитию «мягких» навыков при преподавании английского языка как иностранного с перспективой распространения достижений на другие дисциплины цикла общей и профессиональной подготовки с учетом особенностей конкретных специальностей.

*Ключевые слова: компетентностный подход, «мягкие» навыки, иноязычная компетентность, оценка навыков.*

**П**остановка проблеми. Процеси глобалізації, що охопили весь світ на різних рівнях людської діяльності, та посилення активності міжнародного бізнесу значно вплинули й на галузь вищої освіти, яка насамперед готує фахівців для подальшої професійної взаємодії. Сучасні випускники мають бути готовими до викликів XXI ст., генерувати та втілювати ідеї, що змінюють світ, а отже, володіти певним набором як суто фахових навичок і знань з вузької спеціалізації, так і демонструвати так звані глобальні навички (**global skills**) для реалізації поставлених завдань. Особливим попитом на міжнародному ринку праці користуються фахівці, які, окрім знань з конкретної спеціальності, мають

широкий спектр загальнолюдських навичок та обізнаність у різних сферах людської діяльності, що забезпечує гнучкість підходу при розв'язанні професійних проблем. Отже, працедавці зацікавлені не тільки в фахових знаннях та навичках співробітників, а й у їхній готовності демонструвати «м'які» навички, які, на думку працедавців, мають бути сформовані та удосконалені саме під час отримання вищої освіти.

Вирівнювання освітньо-професійних програм відповідно до очікувань сфери діяльності є важливим для задоволення потреб випускників та галузі. Тобто розвиток так званих «м'яких» навичок (*soft skills*), або «**навичок XXI століття**» (*21st century skills*), або «**взаємозамінних**» навичок (*transferable skills*), що сприяють саме розвитку особистості та визначенню її позиції в соціумі, набуває все більшої значущості в конкурентоспроможності особистості на ринку праці [4].

Розвиток цих навичок має стати невід'ємним компонентом підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей та бути інтегрованим у процес навчання при вивченні дисциплін з різних циклів підготовки, проте, для певних галузей знань, таких як «Управління і адміністрування», «Міжнародні відносини», «Сфера обслуговування», зокрема, спеціальностей «Туризм», «Готельно-ресторанна справа» вивчення іноземної мови та формування іншомовної компетентності може стати платформою для інтеграції різних видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток саме «м'яких» навичок засобами іноземної мови, особливо при вивченні дисциплін «Ділова іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальні питання професійної підготовки фахівців галузі туризму досліджувалися в наукових працях А. Адамс, Л. Сіссон, М.М. Галицької, Л.М. Заблоцької [8], С.П. Кожушко [9] та ін. Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей вивчалися у дослідженнях ряду вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: Й. Бермана, Р. Гришковой, Р. Джонсон, Н. Костенко, Є. Пасова, Л. Поважної, Г. Рогової, Д. Хаймс, Д. Шейлз та ін.

Також проведено цілий ряд досліджень зарубіжними вченими та фундаціями щодо визначення тенденцій у вищій освіті США та їх відповідності запитам працедавців, ключовим компетенціям випускників та ефективності підготовки в закладах вищої освіти [2, 3, 7], а також питанням формування «м'яких» навичок при викладанні англійської мови як іноземної [6] та інших дисциплін [4].

Проте питання іншомовної компетентності в працях вітчизняних науковців не розглядалися з перспективи розвитку «м'яких» навичок, а зарубіжні науковці не враховують реалії інших країн, що унеможлиблює застосування їх наукових надбань без подальшої адаптації з урахуванням національних особливостей і вимог.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Компетентнісний підхід до визначення професійної придатності та потенціалу співробітників серед роботодавців, а також значні розбіжності в оцінюванні ефективності підготовки фахівців закладами вищої освіти роботодавцями та керівниками ЗВО надає питанню перегляду освітньо-професійних програм для підготовки здобувачів вищої освіти високої пріоритетності й в Україні.

При цьому формування іншомовної компетентності як компонента професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, пов'язаних з міжнародним бізнесом, і галузі туризму та готельно-ресторанної справи зокрема може стати ефективною платформою для розвитку саме «м'яких» навичок.

**Метою статті** є визначення методів розвитку та оцінювання «м'яких» навичок при формуванні іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу з можливістю поширення досвіду для удосконалення освітнього процесу при викладанні фахових дисциплін з урахуванням реалій української вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У ході зарубіжних досліджень виявлено, що на міжнародному рівні при пошуку співробітників роботодавці зацікавлені не стільки в наявності ступеня вищої освіти та кількісних результатах навчання, які лише дають уявлення про те, які дисципліни й наскільки ефективно вивчав кандидат на роботу, а скоріше, в показниках інтелекту, оскільки вони більш точно відображають потенціал працівника на робочому місці, його фактичні можливості вчитися, міркувати та логічно мислити [3].

Ще одним фактором ризику сучасної вищої освіти є рівень задоволеності/ незадоволеності суспільства якістю отриманих освітніх послуг та їх відповідністю реальним потре-

бам ринку праці, що включає гнучкість та адаптивність вищої освіти. Згідно з дослідженням Gallup and Lumina Foundation у 2015 р., 78% американців вважають, що вища освіта потребує змін для того, щоб краще задовольняти потреби сучасних студентів і лише 42% американців вважають, що вища освіта вже відчуває зміни [7].

Дослідження, проведене Gallup and Lumina Foundation у 2014 р., виявило значну розбіжність між оцінюванням ефективності та відповідності професійної підготовки студентів з точки зору роботодавців та керівництва закладів вищої освіти США. Зокрема, 96% керівників вищих навчальних закладів кажуть, що їхній ЗВО дуже або досить ефективний у підготовці студентів до професійної діяльності. Проте лише 14% американців твердо згодні з тим, що випускники добре підготовлені до успішної діяльності на робочому місці. І лише 11% керівників бізнесу з упевненістю погоджуються, що випускники мають навички та компетенції, необхідні на відповідній посаді, додаючи, що потрібно надавати відповідне значення критичному мисленню, співпраці, застосуванню знань та досвіду реального світу [2]. При цьому згідно з дослідженням Л. Сіссон та А. Адамс випускники університету з управління в галузі гостинності та туризму зазначають *soft skill competencies*, а саме: **лідерство, робота в команді, професіоналізм та управління стресом** як найважливіші на різних рівнях управління [1].

Отже, між вищою освітою та реальними вимогами ринку існує суттєвий розрив з точки зору того, що означає бути готовим до професійної діяльності та які знання й навички є критично важливими. Зарубіжні дослідження [2, 3, 7] розглядають ситуацію та аналізують статистичні дані в США. Проте ця тенденція є глобальною, оскільки відбувається постійний обмін людськими ресурсами на різних рівнях: як у вищій освіті (наявність студентів-іноземців, програми обміну та мобільності для студентів і викладачів тощо), так і в питаннях працевлаштування (міграція, транснаціональні корпорації, міжнародний поділ праці тощо).

Зміни, які відбуваються у вищій освіті в Україні, мають на меті задоволення вимог та потреб усіх стейкхолдерів. Освітньо-професійні програми наразі включають широкий ряд компетентностей, якими мають володіти випускники, серед яких є й загальні компетентності, такі як здатність приймати обґрунтовані рішення, в команді, навички міжособистісної взаємодії, цінування та повага різноманітності та полікультурності, здатність працювати автономно тощо, які є, по суті, компетентностями «м'яких» навичок (*soft skills competencies*), оскільки так звані «навички XXI століття» включають критичне мислення, креативність, комунікацію, співробітництво, самоменеджмент, лідерство та соціальну відповідальність [4]. Проте питання формування цих компетентностей, застосування конкретних педагогічних методів та прийомів при викладанні фахових дисциплін та реалізації компетентнісного підходу залишається відкритим.

Оскільки існують значні наукові надбання в зарубіжних дослідженнях щодо методів і прийомів для формування «м'яких» навичок, а також їх оцінювання при викладанні англійської мови як іноземної, варто розглянути їх у контексті українських реалій та визначити універсальні підходи до формування та оцінювання загальних компетентностей, які можна застосовувати і при викладанні фахових дисциплін. Серед ключових ідей щодо формування та оцінювання «м'яких» навичок [6] доцільно зазначити:

- формування «м'яких» навичок не відбувається окремо від предметних завдань, проте важливим є формулювання завдання, яке вимагає від здобувачів освіти застосування тієї чи іншої «м'якої» навички;
- групова робота сама по собі не формує відповідні навички без цілеспрямованої роботи над ними;
- оцінювання «м'яких» навичок відбувається за рахунок якісних, а не кількісних показників, проте може бути елементом оцінки за виконане завдання;
- оцінювання відбувається шляхом спостереження викладача, самооцінювання (*self-assessment*), взаємного оцінювання (*peer assessment*) або при перевірці творчої письмової або проектної роботи викладачем;
- оцінювання для навчання (*assessment for learning*) є пріоритетним, а не контролююче оцінювання (*assessment of learning*), при цьому мається на увазі оцінювання прогресу кожної особистості порівняно з її досягненнями, а не результатами інших;
- особливу роль при формуванні та оцінюванні «м'яких» навичок відіграє зворотній зв'язок, який має бути персоналізованим, об'єктивним та вчасним.

Для оцінювання рівня «м'яких» навичок, наприклад, рівня співробітництва та участі в командній роботі, доцільно визначити ступінь залученості здобувача вищої освіти при виконанні групових завдань (табл. 1), що може потім мати відображення в отриманій оцінці за це завдання (табл. 2) зі зворотнім зв'язком від викладача та інших учасників команди для підсилення мотивації студентів.

Таблиця 1

**Рівні співробітництва та участі в командній роботі**

Рівень	Участь
Пасивний учасник	Не бере участі в завданні або настільки часто не виконує завдання, що не робить жодного внеску в групову мету
Учасник	Бере участь у завданні, але не співпрацює з іншими Бере участь у дискусіях Висловлює власну думку та погляди Залишається зосередженим на темі Виконує деякі завдання самостійно
Співучасник	Співпрацює у групі, але не погоджує свої ідеї з ідеями інших Слухає, не перебиваючи Активно обговорює ідеї інших учасників Приймає призначені завдання Погоджується з рішенням групи Спирається на ідеї інших учасників
Координатор	Погоджує як процеси, так і результати з іншими учасниками, але не вирішує серйозні конфлікти Активно слухає Надає та отримує конструктивні відгуки Узгоджує ідеї / процес з іншими учасниками Домагається консенсусу Ефективно вирішує незначні конфлікти
Розв'язувач конфліктів	Погоджує процеси та результати з командою Ефективно вирішує як серйозні, так і незначні конфлікти Висловлює незгоду чесно, але тактовно Підтримує групові рішення, навіть якщо не повністю погоджується Пропонує компроміси та веде переговори для досягнення колективного рішення

Джерело: складено на основі [5].

Таблиця 2

**Оцінювання участі здобувача вищої освіти в діловій грі/ кейс-стаді в рамках дисципліни «Ділова іноземна мова»**

Оцінка	Критерії оцінки
5	Бере активну участь у діловій грі/кейс-стаді, вільно, самостійно та аргументовано викладає матеріал щодо своєї ролі, активно пропонує ідеї та розв'язує конфлікти, використовуючи при цьому широкий спектр лексичного матеріалу та граматичних конструкцій з цієї теми, повністю виконує свої завдання в команді
4	Бере досить активну участь у діловій грі/кейс-стаді, наводить аргументи відповідно до своєї ролі, використовуючи при цьому достатній спектр лексичного матеріалу та граматичних конструкцій з цієї теми. Але при вирішенні проблеми не вистачає мовленнєвої підготовки, допускаються при цьому окремі несуттєві неточності та незначні помилки, проте повністю виконує свої завдання в команді та / або координує процес
3	Фрагментарно, поверхово (без обґрунтування) бере участь у діловій грі/кейс-стаді, допускаючи при цьому суттєві неточності, демонструючи вузький лексичний запас з теми та припускаючись грубих граматичних помилок, не пропонує ідей, а лише відтворюючи інформацію зі своєї ролі, частково виконує свої завдання в команді
2	Частково володіє навчальним матеріалом, бере участь у діловій грі/кейс-стаді за рахунок окремих фраз (реплік), які відповідають ролі, демонструє незначний словниковий запас з теми та робить багато граматичних помилок, які заважають повноцінному розумінню. Не бере участь у виконанні завдань команди

При вивченні дисципліни «Ділова іноземна мова» здобувачами вищої освіти з певних галузей знань, таких як «Управління і адміністрування» та «Міжнародні відносини» такі ділові ігри та кейс-стаді можуть проводитися за відповідною фаховою тематикою, підсилюючи мотивацію студентів та водночас розвиваючи їх «тверді» та «м'які» навички, наприклад, з теми «Міжнародний маркетинг» розробити командою маркетингову кампанію для запуску нового продукту на зарубіжному ринку, з теми «Управління персоналом» – командою обрати кандидата на роботу відповідно до зазначених пріоритетів тощо.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок.** При вивченні дисциплін «Ділова іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування» здобувачі вищої освіти певних галузей знань, таких як «Управління і адміністрування», «Міжнародні відносини», «Сфера обслуговування», зокрема спеціальностей «Туризм», «Готельно-ресторанна справа», мають змогу розвивати свої «тверді» навички зі спеціальності та «навички XXI століття» одночасно, оскільки навчання відбувається на основі сучасних бізнес-реалій з використанням зарубіжних аутентичних навчально-методичних матеріалів, розглядаючи професійну тематику засобами іноземної мови.

Цей досвід має бути більш деталізований щодо кожної «м'якої» навички, методів її розвитку та оцінювання, а також поширений на викладання інших дисциплін з урахуванням специфіки конкретних галузей знань і очікуваних результатів навчання з метою підготовки висококваліфікованого фахівця на ринку праці, який буде відповідати вимогам сучасності.

#### Список використаної літератури

1. Adams A. Knowledge, Skills and Abilities Important for Hospitality and Tourism Management Graduates: Perspectives of Alumni [Електронний ресурс] / A. Adams, L. Sisson. – *Faculty Scholarly Dissemination Grants*, 2011, 216 p. – Режим доступу: <https://scholarworks.gvsu.edu/fsdg/216>
2. Busteed B. **Higher Education's Work Preparation Paradox, 2014.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/173249/higher-education-work-preparation-paradox.aspx>
3. Chamorro-Premuzic T. Higher Education Still Prepare People for Jobs? [Електронний ресурс] / T. Chamorro-Premuzic, B. Frankiewicz. // *Harvard Business Review*. – 2019. – № 1. – Режим доступу: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>.
4. Employability skills for today. London: Pearson. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pearson.com/news-and-research/efficacy/skills-for-today.html>
5. Lai, E.R. Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration. / E.R. Lai, K.E. DiCerbo & P. Foltz. – London: Pearson, 2017.
6. Mercer S. Global Skills: Creating Empowered 21<sup>st</sup> Century Citizens [Електронний ресурс] / S. Mercer, N. Hockly, G. Stobard, N. Gales // *Oxford University Press*, 2019. – Режим доступу: <https://elt.oup.com/feature/global/expert/?cc=ua&selLanguage=uk>
7. The 2015 Gallup-Lumina Foundation Study of the American Public's Opinion on Higher Education. *Gauging U.S. Public Opinion on the Value of Higher Education*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gallup.com/services/190583/americans-value-postsecondary-education-report.aspx>.
8. Заблоцька Л.М. Методичні аспекти формування іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму / Л.М. Заблоцька // *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. – 2013. – № 3. – С. 103–106.
9. Кожушко С.П. Формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії (педагогічні умови) / С.П. Кожушко // *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. – 2015. – № 2 (10). – С. 136–140.

#### References

1. Adams, A. & Sisson, L. (2011). Knowledge, Skills and Abilities Important for Hospitality and Tourism Management Graduates: Perspectives of Alumni, *Faculty Scholarly Dissemination Grants*, 216 p. Available at: <https://scholarworks.gvsu.edu/fsdg/216>
2. Busteed, B. (2014). Higher Education's Work Preparation Paradox. Available at: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/173249/higher-education-work-preparation-paradox.aspx>

3. Chamorro-Premuzic, T. & Frankiewicz, B. (2019). Does Higher Education Still Prepare People for Jobs? *Harvard Business Review*, no. 1. Available at: <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
4. Employability skills for today. London, Pearson Publ. Available at: <https://www.pearson.com/news-and-research/efficacy/skills-for-today.html>
5. Lai, E.R., DiCerbo, K.E., & Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration*. London, Pearson Publ.
6. Mercer, S., Hockly, N., Stobard, G. & Gales, N. (2019). *Global Skills: Creating Empowered 21<sup>st</sup> Century Citizens*. Oxford University Press. Available at: <https://elt.oup.com/feature/global-expert/?cc=ua&selLanguage=uk>
7. The 2015 Gallup-Lumina Foundation Study of the American Public's Opinion on Higher Education. Gauging U.S. Public Opinion on the Value of Higher Education. Available at: <https://www.gallup.com/services/190583/americans-value-postsecondary-education-report.aspx>
8. Zablotska, L.M. (2013). *Methodichni aspekty formuvannia inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv u sferi turyzmu* [Methodical aspects of forming the professional foreign language communication of would-be specialists in the sphere of tourism]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific Notes of Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences], no. 3, pp. 103-106. (In Ukrainian).
9. Kozhushko, S.P. (2015). *Formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi turyzmu do profesiinoi vzaïemodii (pedahohichni umovy)* [Formation of competence of future specialists in tourism sphere in their professional interaction (pedagogical conditions)]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 2 (10), pp. 136-140. (In Ukrainian).

#### **DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF SOFT SKILLS WHILE FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN TOURISM, HOTEL AND RESTAURANT INDUSTRY AND INTERNATIONAL BUSINESS**

*Svitlana I. Medynska, Senior Lecturer at the Department of International Tourism, Hotel and Restaurant Business and Foreign Language Training, Alfred Nobel University (Dnipro).*

*E-mail: medynska@duan.edu.ua*

*ORCID: 0000-0003-0138-7246*

*DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-26*

*Key words: competency approach, soft skills, foreign language competency, development of skills, assessment of skills.*

The article covers the issues associated with implementation of the competency approach in the professional training of students in higher education in tourism, hotel and restaurant business and international business, namely the development and assessment of soft skills while forming the foreign language competency. International studies on the relevance of higher education regarding labor market requirements have been analyzed, as well as basic global skills, including critical thinking, collaboration, communication, creativity, leadership, self-management and social responsibility, have been considered.

Since it is of great importance to bridge the gap between the current skill-set of graduates and relevant requirements of the labor market, development of soft skills, also referred to as 21<sup>st</sup> century skills, or transferable skills, should become a compulsory component of the modern specialists' training since there is high demand for them according to the latest studies. The peculiarities of development and assessment of soft skills as well as general recommendations have also been defined. The application of the recommendations concerning proper assessment of soft skills has been shown with forming the foreign language competency and setting the criteria for assessing students' collaboration skills while working on a case study taken as an example.

It has been substantiated that development of soft skills can be naturally integrated in the educational process for particular specialties, for example tourism, hotel and restaurant business, and international business, through such subjects as Business English and English for Specific Purposes, which can give rise to active adaptation and further implementation of teaching and learning methods and techniques beyond the language subjects. Foreign experience in developing soft skills in teaching English as a foreign language has been generalized, with the prospect of expanding the expertise to other subjects in the general and professional training cycles taking into account the peculiarities of particular specialties.

*Одержано 12.12.2019.*



УДК 378.147:371.13

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-27

**С.А. НАХОД,**

*кандидат педагогічних наук,*

*викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ «SOFT SKILLS» МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Статтю присвячено розкриттю сутності феномену інклюзивної компетентності через складову структуру «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. Дано визначення «soft skills» як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема, майбутніх педагогів початкових класів. На підставі аналізу структури «soft skills» подано авторське трактування поняття «інклюзивна компетентність» як інтегрального особистісного утворення, що входить до складу «soft skills», об'єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище та створюючи умови для їх розвитку та соціалізації. Наголошено, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності характеризується ціннісним ставленням майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, усвідомленим вибором професії, стійкою мотивацією до навчання, позитивним ставленням до дітей з особливими потребами. Встановлено, що прогностична складова інклюзивної компетентності полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, оцінюванні актуальних умов інклюзивного освітнього середовища, визначенні найбільш імовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль. Доведено, що інноваційна складова визначається особистісною спрямованістю на освоєння нового, готовністю до змін у способах діяльності. З'ясовано, що соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності забезпечує здатність педагога встановлювати партнерські відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу. Визначено, що акмеологічна складова поєднує інклюзивну готовність, особистісну зрілість та акмеологічну позицію педагога щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

*Ключові слова: інклюзивна компетентність, «soft skills», аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти, діти з особливими освітніми потребами.*

Статья посвящена раскрытию сущности феномена инклюзивной компетентности через структуру «soft skills» будущих педагогов начальных классов. Дано определение «soft skills» как комплекса надпрофессиональных «гибких компетентностей», которые влияют на успешное выполнение профессиональных обязанностей специалистов любого профиля, особенно учителей начальных классов. На основании анализа структуры «soft skills» представлена авторская трактовка понятия «инклюзивная компетентность» как интегрального личностного образования, которое входит в состав «soft skills», объединяет аксеологический, прогностический, инновационный, социально-коммуникативный, акмеологический компоненты и обуславливает способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные потребности детей, обеспечивая их включенность в общеобразовательную среду и создавая условия для их развития и социализации. Акцентируется, что аксеологическая составляющая инклюзивной компетентности характеризуется ценностным отношением будущих педагогов к инклюзивному образованию, осознанным выбором профессии, устойчивой мотивацией к обучению, позитивным отношением к детям с особыми образовательными потребностями. Установлено, что прогностическая составляющая ин-

клюдзивної компетентності отображаєт умения проектувати учебні результати, оцінювати актуальні умови інклюдзивної середви, определяти найбільш вероятні способи дійствий, прогнозувати мотиваційні, волевві, інтелектуальні зусилля. Доказано, що інноваційна складова определяється личностною направленністю на освоєння нового, готовністю к змєненіям в способах діяльності. Определено, що соціально-коммунікативна складова забезпечуєть способность педагога устанавлювати партнерські взаимоотношення со всіма суб'єктами образовательного процесу. Выяснено, що акмеологіческая складова інтегруєть інклюдзивную готовність, личностную зрілість и акмеологіческую позицію педагога относительно інклюдзивного образования дітей с особливими образовательними потребами.

*Ключеві слова: інклюдзивна компетентність, «soft skills», акмеологічний, прогностический, інноваційний, соціально-коммунікативний, акмеологічний компоненти, діти с особливими учебними потребами.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Розвиток сучасного суспільства зорієнтований на повагу до людської різноманітності, дотримання принципів солідарності і безпеки, що забезпечує захист і повне інтегрування в соціум усіх верств населення, передусім осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Концепція «створення «суспільства для всіх» відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини та передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти особам із особливими освітніми потребами. На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання таких дітей (укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюдзивної освіти 2010 р.). Отже, змінений освітній простір та освітнє середовище актуалізують пошук шляхів вирішення важливого і складного завдання формування принципово нової інклюдзивної професійно-педагогічної компетентності у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів, що дозволить їм вирішувати не тільки академічні завдання формування знань, умінь і навичок у всіх учнів, зокрема у дітей з особливими освітніми потребами, але і забезпечувати їх соціальний розвиток, адаптацію та інтеграцію у суспільство.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До теперішнього часу накопичено результати досліджень вчених різних країн, що забезпечують певні наукові передумови для теоретичного осмислення як безпосередньо феномену інклюдзивної компетентності майбутніх педагогів початкових класів, так і умов його формування: визначено філософсько-теоретичні аспекти інклюдзивної освіти (А-С. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou, D. Goodley, K. Runswick-Cole, J. Rix, J. McLeskey, F. Polat, В. Кремінь, Ю. Найда, Н. Софій та ін.); здійснено порівняльний аналіз історичних та соціальних детермінант розвитку інклюдзивних процесів у системах освіти різних країн (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson, R. G. Berlach, D. J. Chambers); досліджено аспекти практики впровадження інклюдзивної освіти на рівні дошкільної та шкільної освіти (J. Goodman, M. Hazelkorn, J. Bucholz, M.L. Duffy, Y. Kitta, H. Warming, В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Н. Коломінський, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, П. Придатченко, Ю. Рибачук, М. Сварник, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко та ін.); з'ясовано сутність поняття «інклюдзивна готовність» та методологічні підходи до її формування (В. Cagran, M. Schmidt, N. K. French, R. V. Chorga, L. Florian, I. Возняк, К. Волкова, О. Кас'яненко, О. Мартинчук, В. Хітрук та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Разом із тим спостерігаємо обмежену кількість наукових доробків, що висвітлюють проблему визначення змісту, функцій, структури феномену «інклюдзивна компетентність» (О. Бородіна, Ю. Бойчук, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакова, І. Хафізулліна, М. Чайковський та ін.). Зокрема, не знайдено жодної праці, у якій з'ясовано місце інклюдзивної компетентності у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

**Мета статті** - розкрити сутність феномену «інклюдзивна компетентність» через складову структуру «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Традиційно під компетентією розуміють соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, а компетентність як інтегративна якість особистості обумовлює рівень відповідності цим вимогам. Дослідження вчених свідчать про те, що високий професіоналізм педагога залежить від наявності не лише про-

фесійних компетентностей, необхідних йому для роботи у навчальному закладі, але і від ступеня володіння «soft skills», які визначають індивідуальність фахівця у професійному конкурентному середовищі. У сучасному науковому тренді термін «soft skills» займає вагоме місце. У контексті нашого дослідження поняття «soft skills» трактуємо як комплекс неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якого профілю, зокрема майбутніх педагогів початкових класів. Комплекс «soft skills» є багатоцільовим та дає можливість майбутньому спеціалісту підвищити ефективність професійної діяльності та зберігати власну професійну затребуваність. У його структурі нами було виділено аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти [9].

Зважаючи на те, що робота вчителя в інклюзивну класі виходить за рамки традиційної діяльності, властивої педагогам загальноосвітніх шкіл, вона тісно переплітається з різними видами психолого-педагогічної діяльності: соціально-педагогічною, реабілітаційною, консультативно-діагностичною, психотерапевтичною, корекційною та ін. Для навчання дітей з особливими освітніми потребами педагог повинен мати певну ментальність та володіти високим рівнем інклюзивної компетентності, яка, на нашу думку, входить до складу «soft skills» майбутнього вчителя.

Зазначимо, що суть поняття «інклюзивна компетентність» витлумачена в працях О. Бородіної, Ю. Бойчука, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського та ін. Наразі інклюзивна компетентність потрактована як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання (Максимюк, 2005 [8]); як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, інтегрувати їх до середовища загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку (Чайковський, 2013 [14]); як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності (П'ятакова, 2012 [10]).

Ю. Бойчук убачає в інклюзивній компетентності педагога інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації завдяки безпосередньому оволодінню здоров'язбережувальними технологіями [2, с. 11]. З. Фалинська кваліфікує інклюзивну компетентність як сукупність суб'єктивних якостей особистості, що базовані на комплексі компетенцій, які вможливають ефективну професійно-педагогічну діяльність в актуальних умовах інклюзивної освіти [12, с. 196]. Враховуючи ці дослідження, розкриємо сутність феномену «інклюзивна компетентність» через запропоновану нами складову структуру «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів.

Перш за все наголошуємо, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності займає чільне місце у структурі «soft skills», **адже вона характеризується ціннісним ставленням** майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, усвідомленим вибором професії, стійкою мотивацією до навчання, позитивним ставленням до дітей з особливими потребами. Вважаємо, що вона має розширювальне значення, адже інклюзивний освітній простір робить більш широкою суб'єктну територію педагога, опосередковуючи її аксеологічним ставленням до кожного учасника, його позицій, інтересів, діяльності, потреб, здібностей, можливостей. Цей компонент визначається як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання, мотивувати себе на виконання певних професійних дій. Аксеологічна складова подана глибокою особистісною зацікавленістю, позитивною спрямованістю на здійснення педагогічної діяльності в умовах включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище нормотипових однолітків, розумінням значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації таких дітей, усвідомленням її гуманістичного потенціалу.

Згідно з міркуваннями О. Безрякової та І. Володіної [1], в основі цього компонента має бути не просто розуміння та поділяння педагогом ідеї інклюзивної освіти, а й готовність до участі в процесі її впровадження. Подібна готовність не може бути результатом формально-

го ознайомлення з ключовими ідеями інклюзивної освіти на спеціально організованих заняттях (лекціях, уроках тощо). Дослідники наголошують на тому, що говорити про формування аксеологічного компонента можна лише в режимі «занурення» у реальну ситуацію, коли психологічні, методичні, організаційні проблеми, які виникають під час упровадження інклюзивної освіти, подані у максимально конкретизованому вигляді. Лише за таких умов зростає вірогідність усвідомленого сприймання та критичного оцінювання власних можливостей у реалізації ідеї інклюзивної освіти.

Підтримуючи думки О. Казачінер, вважаємо, що аксеологічна складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів виявляється у розумінні філософії інклюзивної освіти, основних тенденцій її розвитку й цінності для дітей з особливим освітніми потребами; прагненні до вивчення психофізичних особливостей розвитку таких дітей; умотивованості на виконання певних дій і досягнення успіху в організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком; прагненні до створення сприятливого клімату в дитячому колективі; прагненні до перетворення власного досвіду, відкритої взаємодії з колегами; готовності і відчутті необхідності застосовувати у власній педагогічній практиці найефективніші форми, засоби, методи, прийоми, а також спеціальні діагностичні та корекційні методики розвитку дітей відповідно до їхнього віку, особливостей психофізичного, інтелектуального розвитку [6].

Значаємо, що для досягнення високого рівня професійної діяльності в інклюзивному просторі сучасний учитель має організовувати власну педагогічну діяльність на прогностичній основі. Прогностичні знання, вміння і навички сприятимуть передбаченню можливих змін у змісті, структурі та організації навчально-виховного процесу. Згідно з цим достатньо легко можна вносити корективи щодо впровадження педагогічних інновацій і планувати власну професійно-педагогічну діяльність. Отже, прогностична складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, оцінюванні актуальних умов інклюзивного освітнього середовища, визначенні найбільш імовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль. Цей компонент пов'язаний з окресленням педагогічної мети і завдань, доборою способів їх досягнення, передбаченням можливих відхилень і небажаних явищ, з'ясуванням етапів педагогічного процесу, орієнтовним оцінюванням прогнозованих витрат засобів, праці й часу, плануванням змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Прогностична складова визначає наявність у педагога умінь добору змісту, адаптації, композиції, планування навчального матеріалу на основі комплексної діагностики індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного учня. Це можливо лише за умови переходу від інтуїтивного передбачення до прогнозування, що базується на наукових засадах; набуття прогностичної компетентності; готовності до інноваційної діяльності; оволодіння ресурсами для складання педагогічних прогнозів.

Як бачимо, з прогностичної складовою інклюзивної компетентності педагога початкових класів щільно пов'язана інноваційна складова, яка визначається особистісною спрямованістю на освоєння нового, готовністю до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктивністю цілепокладання, цілездійсненням і самореалізацією; чіткістю професійної позиції, усвідомленням соціальної значущості інновацій, включенням у соціальну творчість; відповідністю складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективністю способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатністю до творчого підходу у вирішенні професійних завдань; високим рівнем професіоналізму, який базується на осмисленні й удосконаленні власного професійного досвіду [6].

У цьому контексті важливого значення надаємо поінформованості майбутнього вчителя про існуючі педагогічні технології інклюзивної освіти, належному володінню їх змістом і методикою, високій культурі використання у навчально-виховній роботі, особистій переконаності у необхідності їх застосування, трансформації та адаптації до можливостей усіх учнів інклюзивного середовища.

Серед педагогічних технологій, що можуть бути успішно використані в умовах інклюзивної практики, виділяють технології, що спрямовані на засвоєння академічних компетенцій в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми потребами: технології диференційованого навчання; індивідуалізації освітнього процесу; корекції навчальних і поведін-

кових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі; технології, що спрямовані на формування соціальних (життєвих) компетенцій, передусім, прийняття та толерантності; технології оцінювання навчальних досягнень в умовах інклюзивного підходу.

Технології індивідуалізації освітнього процесу реалізуються в різних педагогічних підходах: особистісно-орієнтованому, рефлексивно-діяльнісному, педагогіці Step by step, педагогіці підтримки, технологіях проектної діяльності, технологіях тьюторського супроводу. Дотримуючись загальних правил і способів організації навчання з використанням зазначених технологій вчитель інклюзивного класу враховує тонкощі включення в роботу дитини з тими чи іншими особливостями пізнавальної діяльності, поведінки, комунікації.

Технології диференційованого навчання спрямовані на подолання протиріччя між традиційними колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу, усунення негативного ставлення до навчання; враховують відмінності в готовності до засвоєння матеріалу, різні інтереси учнів тощо. Г. Селевко розглядає диференційоване навчання як форму організації навчально-виховного процесу, за умов якої педагог працює з групою учнів, створеною з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу загальних якостей [11]. Технології диференційованого навчання поділяються на:

- технології рівневої диференціації, що пов'язані з рівнем засвоєння дітьми програмного матеріалу. У цих технологіях управління пізнавальною діяльністю відбувається з метою навчання кожної дитини на рівні її індивідуальних можливостей і здібностей через систему малих груп;

- технології функціональної диференціації, що передбачають організацію роботи в групах з розподілом функцій, тобто кожна дитина робить свій внесок у загальний результат, виконуючи окреме завдання. Основним критерієм ефективності групової роботи у цьому випадку стає орієнтація не на успіх, а на узгодженість, співпрацю, підтримку, вироблення компромісних рішень;

- технології змішаної диференціації (модель зведених груп) – об'єднана форма двох видів диференціації навчання – за інтересами і за рівнем розвитку.

Технології корекції труднощів у навчанні та поведінці спрямовані на виправлення існуючого порушення: технології сурдо- і тифлопедагогіки, нейропсихологічного підходу, психолого-педагогічної системи формування та розвитку мовного слуху і мовного спілкування у дітей з порушеннями слуху, прикладного аналізу поведінки АВА, програма TEACCH, технологія AAC та ін.

Саме від рівня сформованості інноваційної складової залежить спроможність сучасного педагога адаптувати існуючі технології до навчально-виховного процесу, вибудовуючи свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав можливості для самостійного і високоефективного розвитку. Це неможливо без застосування креативного підходу, що виявляється в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, імпровізації, експромті. Ознаками креативності є здатність до створення нового, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей. Педагогічна креативність реалізується на двох рівнях: творчість у вузькому розумінні, що виявляється у відкритті нового для себе, тобто знаходженні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань; творчість у широкому розумінні, суттю якої є відкриття нового для себе і для інших, новаторство. Креативність в інноваційній педагогічній діяльності передбачає відкритість до педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; наявність творчої уяви. Готовність до такої інноваційної діяльності в умовах інклюзивного середовища є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога; виступає передумовою ефективності, максимальної реалізації можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Зважаючи на те, що одним з основних результатів інклюзивної освіти є формування життєвих навичок або соціальних компетенцій, вагомим значення набуває соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності, що характеризує психічну властивість особистості, яка забезпечує здатність досягати партнерських відносин з усіма суб'єктами освітнього процесу, враховуючи потреби, цінності та цілі всіх учасників педагогічної взаємодії в межах суспільно прийнятної поведінки та ефективної комунікації [5]. Соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності має свої особливості, адже передусім

спрямована на встановлення міжособистісної взаємодії педагога з дітьми, що мають особливі освітні потреби та їхніми батьками.

Комунікація є найважливішим чинником у розвитку дітей, оскільки у процесі спілкування з оточенням вони набувають досвіду, засвоюють знання. Майже кожна дитина відчуває потребу у спілкуванні, але не кожна може її реалізувати. З цієї причини сучасному педагогу, який працює в інклюзивному просторі, необхідно володіти технологіями альтернативної комунікації, за допомогою яких можна підвищити ефективність не тільки корекційної роботи, а й соціальної адаптації, виховної роботи, навчання дітей з особливими освітніми потребами. Існують два основні типи альтернативних комунікацій – топографічний і селективний. Селективні комунікації – це іконізації, тобто цей тип альтернативної комунікації передбачає використання символів (вибір символу або картки з ряду інших символів), які можуть бути опосередковані додатковими пристроями (комунікатор, ноутбук, книги, картки) та вимагають хороших навичок візуального сприйняття і сканування. Топографічні системи комунікації – мова жестів, міміки і рухів, дактиль і жести, не потребують додаткових пристроїв. Цей тип комунікації вимагає хорошого розвитку моторики, але обмежує коло осіб, з якими можна спілкуватися, адже не всі люди в соціумі володіють дактильною і жестовою мовою.

На сьогодні, найбільш поширеними та вживаними системами допоміжної альтернативної комунікації (Alternative Augmentative Communication – AAC) у світі є жестова мова (American Sign Language – ASL), комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS), комунікативні дошки, Makaton, а також різноманітні комунікативні пристрої з синтезаторами мовлення, що у поєднанні з технологіями, спрямованими на підвищення соціальної компетенції дітей з особливими освітніми потребами (пряме навчання соціальних навичок; формування соціальних навичок через наслідування, організація групових видів активності) дозволяють інтегрувати їх у суспільство.

Щодо взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів з особливими освітніми потребами, на думку А. Колупаєва, це процес двосторонній. Він має базуватися на усвідомленні педагогом необхідності такої взаємодії, особистій зацікавленості усіх сторін у співпраці; вмінні організувати професійну взаємодію з родинами учнів з особливими освітніми потребами. Адже народження дитини з особливими психофізичними потребами змінює загалом спосіб життя батьків та психологічний клімат їхньої сім'ї. Батьки перебувають у середовищі постійно зростаючого стресу, що провокує виникнення міжособистісних конфліктних ситуацій [5, с. 23]. Очевидно, що значущою характеристикою батьків дітей із особливими освітніми потребами є їхні специфічні психоемоційні стани, зумовлені постійним емоційним напруженням, очікуванням погіршення стану здоров'я дитини тощо.

А. Душка, досліджуючи психоемоційні стани батьків дітей із особливими освітніми потребами, визначила їх систему та структурні компоненти, ієрархію та взаємозв'язок, виявила індивідуально-психологічні особливості емоційних станів батьків: особистісна та ситуаційна тривожність, афективність (підвищена емоційна збудливість), депресивність, аутистичність, внутрішній дискомфорт (емоційна напруженість). Наслідками цих станів дослідниця встановила: екзистенційну кризу; когнітивну дезорієнтацію батьків; приховану аутодеструкцію; кризу їхньої самоідентифікації; втрату життєвих перспектив; дисгармонійні стосунки в родині; «втечу» батьків «у роботу» або самозречення, як наслідок надцінного ставлення до дитини; соціальну ізоляцію. Авторка констатувала, що інтеграційний характер психоемоційних станів батьків дітей з особливими освітніми потребами відіграє важливу роль у контексті спрямованості, активності і послідовності в діях щодо надання допомоги своїй дитині; їхньої власної батьківської позиції, а також здатності повноцінно реалізувати себе в сім'ї та суспільстві [4, с. 459].

Отже, соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності педагога початкових класів ґрунтується на принципах гуманності, толерантності, врахування психофізичної індивідуальності учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків, спрямована на керування соціальними ситуаціями та використання ефективних стратегій для досягнення комунікативних цілей.

Для встановлення продуктивної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного простору та забезпечення виховання особистості учнів, здатних до саморозвитку і самореаліза-

ції, педагог сам має прагнути досягти вершин власного духовного, фізичного, мотиваційного розвитку. Саме акмеологічний компонент відображає здатність людини вибудовувати свій поступальний рух у різних сферах діяльності за умов постійного ускладнення завдань і зростання рівнів досягнень, що потребують максимальної реалізації психологічних ресурсів особистості [3]. Вважаємо, що цю складову характеризує поведінкова та інтелектуальна гнучкість; адаптаційність; здатність до самоуправління (власним розвитком, емоційними станами); високий рівень мотивації не лише на результат, але й на процес самовдосконалення та самореалізацію; адекватність самооцінки; самоідентифікація себе у професії тощо.

У контексті нашого дослідження акмеологічна складова поєднує інклюзивну готовність, особистісну зрілість та акмеологічну позицію педагога щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна готовність педагога – це системна характеристика особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що включає в себе інклюзивний аттитюд (соціальна установка педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти) – попередня активність, налаштованість і готовність діяти певним чином, що випереджає конативні стратегії і акти та впливає на професійну поведінку і досвід інклюзивної освітньої діяльності, а також змістовності обумовлена освітніми результатами (комплексом компетенцій) [4]. Особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначати свою «зону найближчого розвитку» у професійному плані, виділяти перспективні напрями і варіанти засобів і шляхів розширення зон саморозвитку. Акмеологічна позиція вчителя формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості. Суть акмеологічної позиції педагога – в прагненні досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, дотриманні морально-етичних правил поведінки в повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності інклюзивної спрямованості.

**Висновки.** Отже, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору України як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти – пріоритет державної політики, що передбачає створення умов для здобуття ними якісної освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності, яку ми визначаємо як інтегральне особистісне утворення, що входить до складу «soft skills» педагога початкових класів, об'єднує аксеологічний, прогностичний, інноваційний, соціально-комунікативний, акмеологічний компоненти та обумовлює здатність вчителя здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їхнього розвитку та соціалізації. Високий рівень сформованості інклюзивної компетентності дозволить педагогу почуватися вільно та впевнено в оновленому освітньому просторі та зробити процес навчання більш ефективним та продуктивним.

#### Список використаної літератури

1. Безрякова О.Н. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога [Електронний ресурс] / О.Н. Безрякова, О.С. Володина // *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции* / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. – Режим доступу: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489> (дата звернення: 03.02.2020)
2. Бойчук Ю.Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 117 с.
3. Бородіна О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О.С. Бородіна // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – Вып. 1 (13). – С. 75–79.
4. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика та корекція: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09 / А.Л. Душка. – Одеса, 2016. – 661 с.

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А. Колупаєва. – Київ: СаммітКнига, 2009. – 272 с.
6. Казачінер О.С. Зміст і структура інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови / О.С. Казачінер // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. – 2016. – № 46. – С. 64–74.
7. Кучерук О.С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема / О.С. Кучерук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011 р.). Київ: Університет «Україна», 2011. – С. 80–81.
8. Максимюк С.П. Педагогіка: [навч. посіб.] / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
9. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій / С.А. Наход // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи; вип. 63: збірник наукових праць. – К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - С. 131–136.
10. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Т. П'ятакова. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_red\\_stydii/2012/2012\\_1\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_red_stydii/2012/2012_1_13.pdf) (дата звернення 04.02.2020).
11. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – №3. – С. 29–32.
12. Фалинська З.З. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації інклюзії засобами гуманізації навчального процесу / З.З. Фалинська // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29-30.09 2015 р. / уклад. О.Е. Жосан. – Кіровоград: Ексклюзивсистем, 2015. – С. 407–411.
13. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с особым ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. – 2013. – Вып. 11. – С. 72–79.
14. Чайковський М.Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу / М.Є. Чайковський // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково- методичний журнал. – 2012. – № 2. – С. 15–21.

## References

1. Bezriakova, O.N. & Volodina, O.S. (2013). *Motivatsionno-tsennostnyi component "inkliuzivnoi kompetentsii" pedahoha* [Motivational-value component of the "inclusive competence" of the teacher]. *Inkliuzivnoe obrazovanie : praktika, issledovaniia, metodolohia* [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow, MHPPU Publ. Avialable at: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489> (In Russian).
2. Boichuk, Yu.D., Borodina, O.S. & Mykytiuk, O.M. (2015). *Inkliuzyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia* [The inclusive competence of a future health care teacher]. Kharkiv, KhNPU imeni H.S. Skovorody Publ., 117 p. (In Ukrainian).
3. Borodina, O.S. (2014). *Formirovanie inkliuzivnoi kompetentnosti budushcheho uchytelia osnov zdorovia* [The formation of an inclusive competence of the future teachers of health foundations]. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], issue 1 (13), pp. 75-79 (In Russian).
4. Dushka, A.L. (2016). *Psykhoebotsiini stany batkiv ditei iz psykhofizychnymy vidkhyleniamy : kontseptualizatsiia, diahnostryka ta korektsiia* [Psycho-motive of becoming father-in-law with psychophysical ideas: conceptualization, diagnostics and correction]. Dissertation. Odessa, 661 p. (In Ukrainian).
5. Kolupaieva, A.A. (2009). *Inkliuzyvna osvita : realii ta perspektyvy* [Inclusive Revolution: Realities and Prospects]. Kyiv, SammitKnyha Publ., 272 p. (In Ukrainian).
6. Kazachiner, O.S. (2016). *Zmist i struktura inkliuzyvnoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy* [Content and structure of the inclusive competence of a foreign language teacher]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [Means of educational and research work], no. 46, pp. 64-74 (In Ukrainian).



7. Kucheruk, O.S. (2011). *Formuvannia inkluzivnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia yak aktualna sotsialno-pedahohichna problema* [Formation of inclusive competence of the future teacher as a topical socio-pedagogical problem]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu osvithnomu seredovyshchi* [Actual problems of education and upbringing of people in an integrated educational environment]. Kyiv, Universytet "Ukraina" Publ., pp. 80-81 (In Ukrainian).
8. Maksymiuk, S.P. (2005). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, Kondor Publ., 667 p. (In Ukrainian).
9. Nakhod S.A. (2018). *Znachushchist "soft skills" dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [The importance of soft skills for the professional formation of future specialists in socio-economic professions]. *Naukovyi chasopys* [Scientific journal]. Kyiv, NPU imeni M.P. Drahomanova Publ., issue 65, pp. 131-136 (In Ukrainian).
10. Piatakova, T. *Rozvytok inkluzivnoi kompetentnosti Vchytelia : shveitsarskyi dosvid* [Developing inclusive teacher competence: Swiss experience]. Available at: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2012/2012\\_1\\_13.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf) (In Ukrainian).
11. Selevko, H.K. (2004). *Pedahohicheskie kompetentsii i kompetentnost* [Pedagogical competencies and competency]. *Selskaia shkola* [Rural school], no. 3, pp. 29-32 (In Russian).
12. Falinska, Z.Z. (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do realizatsii inkluzivnykh zasobamy humanizatsii navchalnoho protsesu* [Formation of the readiness of future social educators to realize inclusion by means of humanization of the educational process]. *Idei humannoi pedahohiky ta suchasna systema inkluzivnoho navchannia* [Ideas of humane pedagogy and a modern inclusive education system]. Kirovohrad, Ekskliuzyvsystem Publ., pp. 407-411 (In Ukrainian).
13. Khytriuk, V.V. (2013). *Hotovnost pedahoha k rabote s osobym rebenkom : model formirovaniia tsennosti inkluzivnoho obrazovaniia* [Preparedness of a teacher to work with a special child: a model for the formation of values of inclusive education]. *Vestnik Baltiskoho federalnoho universiteta imeni I. Kanta* [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant]. Kalininhrad, RHU imeni I. Kanta Publ., issue 11, pp. 72-79 (In Russian).
14. Chaikovskiy, M.Ye. (2012). *Inkluzivna kompetentnist yak skladova profesiinoy kompetentnosti subektiv navchalno-vykhovnoho protsesu* [Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process]. *Pedahohika i psykhoholia profesiinoy osvity* [Pedagogy and psychology of vocational education], no. 2, pp. 15-21. (In Ukrainian).

## INCLUSIVE COMPETENCE AS A PART OF SOFT SKILLS OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Svitlana A. Nakhod, *PhD in Pedagogy, Teacher of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*

E-mail: sv.nakhod@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-4894-8864

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-27

*Key words: inclusive competence, «soft skills», axiological, prognostic, innovative, socially communicative and acmeological components, children with special needs as a value.*

The article is devoted to revealing the essence of the phenomenon of inclusive competence through the compound structure of «soft skills» of future primary school teachers. The definition of «soft skills» is given as a set of non-specialized professional «flexible competencies» that affect the successful fulfillment of the duties of professionals of any profile, including future primary school teachers. Based on this, the structure of inclusive competence is substantiated, the components of which are axiological, prognostic, innovative, socially communicative and acmeological ones.

It is emphasized that the axiological component of inclusive competence is characterized by the appreciative attitude of future teachers to inclusive education, conscious choice of profession, stable motivation to study, recognising children with special needs as a value.

It has been established that the predictive component of inclusive competence consists in predicting, designing educational outcomes, assessing current conditions of an inclusive educational environment,

identifying the most likely course of action, predicting motivational, volitional, intellectual efforts, and certain outcomes.

It is proved that the innovative component is determined by the personal orientation to the exploring of the new, the willingness to change in the ways of activity, style of thinking; subjectivity of goal setting, goal realization and self-realization; awareness of the social importance of innovation, involvement in social creativity; ability to be creative in solving professional problems; a high level of professionalism, based on the understanding and improvement of their professional experience.

It is determined that the social-communicative component of inclusive competence ensures an existence of the teacher's ability to achieve partnerships with all subjects of the educational process, in particular with children with special educational needs and their parents, taking into account the values and goals of all participants of pedagogical interaction within the social community.

It is emphasized that the acmeological component combines inclusive readiness, personal maturity and acmeological position of the teacher with regard to inclusive education of children with special educational needs and reflects a person's ability to build their progressive development in various spheres of activity in the conditions of constant complication of tasks and increasing levels of achievements which require a constant use of subject's psychological resources.

Based on this analysis, the author's definition of the phenomenon of inclusive competence as an integral personal education, which is a part of **«soft skills»**, **integrates axiological, prognostic, innovative, social-communicative, acmeological components** and determines the ability to perform professional functions in the process of inclusive learning, taking into account the different educational needs of children, ensuring their inclusion in the general education environment, creating conditions for their development and socialization.

*Одержано 15.11.2019.*

УДК 371.13:378(436)

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-28

**Л.А. ОЛЕКСІЄНКО,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри міжнародних економічних відносин, адміністрування та мовної підготовки Кременчуцького інституту ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»*

**Г.А. ЛУКАНСЬКА,**

*старший викладач кафедри міжнародних економічних відносин, адміністрування та мовної підготовки Кременчуцького інституту ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»*

## **КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ**

Ринок перекладацьких послуг набуває певних особливостей, а саме вимагає від майбутніх перекладачів наявності певних компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності. Тому чимало науковців апелюють до компетенцій і компетентностей як провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи, що стало підґрунтям конвертації компетентнісного підходу в систему вищої освіти за Болонською моделлю. **Австрійська система підготовки перекладачів, маючи прикладний характер, спрямована на формування професійних компетенцій для виконання усного та письмового перекладу.** Ґрунтовний аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх перекладачів та відсутність його системного вивчення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці дозволить розробити науково-методичні рекомендації щодо реалізації прогресивних ідей досвіду Австрії в освітньому просторі України.

У статті розглянуто процес реалізації формування ключових компетенцій професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії.

Досліджено зміст навчальних планів підготовки перекладачів у закладах вищої освіти Австрії і з'ясовано, що професійна підготовка перекладачів у них здійснюється на засадах компетентнісного підходу.

Здійснено аналіз дефініцій «професійна компетентність перекладача», «компетенція» перекладача та сформульовано автором власні визначення означених понять.

Також визначено найбільш значущі компетенції, які повинен мати сучасний перекладач для успішної професійної діяльності, і умовно поділено їх на дві категорії: 1) надпредметні (універсальні), ознакою яких є багатофункціональність; їх наявність дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті; вони застосовуються в різних ситуаціях; багатовимірні, тобто містять різні розумові процеси й уміння (інформаційна, стратегічна, міжособистісна, соціальна, самоосвітня); 2) предметні, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю перекладача (мовна, перекладацька, культурологічна, комунікативна, технічна). Охарактеризовано кожну із зазначених компетенцій.

Проаналізовано навчальні плани підготовки перекладачів і з'ясовано, що в них чітко простежується реалізація компетентнісного підходу до професійної підготовки бакалаврів-перекладачів, а саме змістові модулі згруповано відповідно до виділених компетенцій.

Досліджено змістові модулі, які використовуються для формування компетенцій перекладача, зазначено їх мету та кількість кредитів.

*Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція перекладача, професійна підготовка перекладача, навчальний план, Австрія.*

Рынок переводческих услуг приобретает некоторые особенности, а именно требует от будущих переводчиков наличия определенных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Поэтому многие ученые апеллируют к компетенциям и компетентностям как ведущему критерию подготовленности современного выпускника высшей школы, и это стало основой конвертации компетентностного подхода в систему высшего образования по Болонской модели. Австрийская система подготовки переводчиков, имея прикладной характер, направлена на формирование профессиональных компетенций для выполнения устного и письменного перевода. Обстоятельный анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки будущих переводчиков и отсутствие его системного изучения в отечественной педагогической теории и практике позволит разработать научно-методические рекомендации по реализации прогрессивных идей опыта Австрии в образовательном пространстве Украины.

В статье рассмотрен процесс реализации формирования ключевых компетенций профессиональной подготовки будущих переводчиков в университетах Австрии.

Исследовано содержание учебных планов подготовки переводчиков в учреждениях высшего образования Австрии и выяснено, что профессиональная подготовка переводчиков в них осуществляется на основе компетентностного подхода.

Проведен анализ дефиниций «профессиональная компетентность переводчика», «компетенция» переводчика и сформулированы автором собственные определения указанных понятий.

Определены наиболее значимые компетенции, которыми должен обладать современный переводчик для успешной профессиональной деятельности, они условно разделены на две категории: 1) надпредметные (универсальные), признаком которых является многофункциональность; их наличие позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; они применяются в различных ситуациях; многомерные, то есть содержат различные умственные процессы и умения (информационная, стратегическая, межличностная, социальная, самообразовательная) 2) предметные, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью переводчика (языковая, переводческая, культурологическая, коммуникативная, техническая). Охарактеризована каждая из указанных компетенций.

Проанализированы учебные планы подготовки переводчиков и выяснено, что в них четко прослеживается реализация компетентностного подхода к профессиональной подготовке бакалавров-переводчиков, а именно содержательные модули сгруппированы согласно выделенным компетенциям.

Исследованы содержательные модули, используемые для формирования компетенций переводчика, указаны их цель и количество кредитов.

*Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция переводчика, профессиональная подготовка переводчика, учебный план, Австрия.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Реалії сучасного інформаційного суспільства викликають необхідність реалізації компетентнісного підходу як нової освітньої парадигми. Саме компетентнісний підхід розвиває у студентів здатність до саморефлексії, дає можливість мобілізувати свої знання і вміння, допомагає активувати свої особистісні якості, правильно оцінити свої внутрішні і зовнішні ресурси для здійснення ефективної перекладацької діяльності. Тому важливим етапом у навчанні майбутніх перекладачів є формування базових компетенцій, якими має володіти перекладач для успішного здійснення своєї професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу займалися австрійські і німецькі науковці С. Адамчак-Криштофович, Г. Ауернхаймер, В. Баур, С. Гопферайх, А. Кнапп, Ф. Майер, А. Мюллер-Руквітт, Х. Ріску, П. Сандріні, Д. Шеллер-Больц, Х. Вітте та ін. Наукове дослідження зарубіжного освітнього процесу було предметом багатьох вітчизняних науковців, серед яких – О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено цю статтю.** Питання про те, яких компетенцій необхідно набути майбутнім перекладачам у процесі навчання, враховуючи зміни в суспільстві у результаті глобалізації, міграції та технічного прогресу, сьогодні є дуже актуальним. Економічна ситуація на ринку праці вимагає компетентних фахівців у галузі перекладу, однак проблема освіти перекладачів не була предметом окремих наукових досліджень і потребує ґрунтовного аналізу. Зокрема виникає необхідність аналізу та системного вивчення зарубіжного досвіду формування ключових компетенцій як основи професійної підготовки майбутніх перекладачів та розроблення науково-методичних рекомендацій щодо реалізації прогресивних ідей досвіду Австрії в освітньому просторі України.

**Метою статті** є висвітлення реалізації формування ключових компетенцій професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Болонський процес орієнтований на принципово нову парадигму вищої освіти, яка спрямована на формування у фахівців-випускників певних компетенцій. У загальноєвропейському документі «Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication» («Вимоги до компетенції професійних перекладачів, фахівців з багатомовної та мультимедійної комунікації») поняття «компетенція» визначено як поєднання здібностей, знань, умінь і поведінки, необхідних для розв'язання конкретних професійних завдань у конкретних умовах [1].

Впровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання практичного спрямування відповідають чотирьом складовим: «знати що» – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; «знати чому» – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; «знати як» – здатність розв'язувати відповідні завдання; «знати хто» – усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [2].

Унаслідок набуття під час професійної підготовки суми компетенцій відбувається формування компетентності перекладача.

Професійну компетентність перекладача науковці визначають як суму знань (мовних, професійних, загальних і культурних), умінь, навичок їх використання під час перекладу, особистісних характеристик і соціальної поведінки, які потрібні перекладачу для успішного здійснення своїх професійних функцій [3; 4]; неоднорідне явище, що інтегрує в собі компетенції, які співвідносяться із чотирма основними аспектами діяльності перекладача у сфері професійної комунікації (міжкультурним спілкуванням у певній професійній сфері, власне професійною діяльністю перекладача, професійним перекладацьким середовищем і особистістю професіонала) [5]; широке, багатопланове, інтегральне поняття, яке означає ступінь оволодіння професією перекладача, виявляється в адекватності розв'язання фахових завдань і містить професійно-пізнавальний, особистісно-мотиваційний та соціально-комунікативний компоненти [6].

У межах нашого дослідження, погоджуючись з думками, викладеними в дисертаційних дослідженнях Т. Бочарникової [7] та О. Попової [8], під професійною компетентністю перекладача розуміємо інтегративну якість особистості, що склалася в результаті успішної трансформації нормативно визначених знань, умінь і навичок у здійсненні різних видів перекладу, набутих як у процесі навчання, так і засобами неформальної (ненавчальної) освіти у професійно-перекладацьку діяльність.

Як зазначає О. Сергеева, глобалізація в сучасному суспільстві впливає на професійне середовище перекладачів. Відстані та національні кордони зникають, а полімовність залишається. Індустрія перекладу є частиною системи міжнародного зв'язку, який стрімко розвивається, відповідно професія перекладача набуває все більшої значущості. Сьогодні майже 215 закладів вищої освіти готують перекладачів у Європі [9].

Досліджуючи підготовку перекладачів в умовах глобалізації, Є. Новікова зазначає, що європейський ринок перекладацьких послуг сьогодні розвивається стрімкими темпами та набуває певних особливостей, основними з яких є такі: збільшення ринку перекладацьких бюро; зниження цін і якості перекладу через недобросовісну конкуренцію перекладачів-фрілансерів; підвищення попиту на професійних перекладачів, які володіють сучасними програмними комплексами; збільшення кількості конференцій різних рівнів; зменшення кількості робочих мов конференцій; пріоритет англійської мови як основної робочої мови заходів; виступ учасників конференцій нерідною мовою; бурхливий розвиток «галузевої» мови, характерної для певної галузі (закладу, підприємства); відмова від послуг перекладача на користь вибору єдиної робочої мови; залучення «пілотних перекладачів» (Relais-Dolmetscher); попит на перекладачів з подвійною кваліфікацією (усні та письмові); залежність перекладацьких послуг від соціального замовлення; попит на професійний комунальний переклад [10].

Підґрунтям конвертації компетентнісного підходу в систему вищої освіти за Болонською моделлю є апелювання науковців до компетенцій і компетентностей як провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи [11].

Під професійною компетентністю перекладача розуміємо інтегративну якість особистості, що склалася в результаті успішної трансформації нормативно визначених знань, умінь і навичок у здійсненні різних видів перекладу, набутих як у процесі навчання, так і заходами неформальної (ненавчальної) освіти у професійно-перекладацьку діяльність.

Формування компетентності перекладача відбувається завдяки придбанню під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що належать до знань та їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні.

Досліджуючи розвиток базових перекладацьких компетенцій, С. Егоян зазначає, що за останні 35 років склад і зміст компетенцій перекладача змінювався, що відображено як у кількості компетенцій, так і у їх сутності [12].

Ураховавши думки австрійських і німецьких науковців щодо сутності та функціональності компетенцій перекладача, відповідності їх підготовки до умов сьогодення, вивчивши документи експертної групи Європейської комісії Генеральної дирекції з питань перекладу щодо компетенцій для професійних перекладачів, фахівців з багатомовної та мультимедійної комунікації [13], зміст навчальних планів (Curriculum) підготовки перекладачів в університетах Австрії, наукові здобутки вітчизняних науковців, було визначено компетенції, які повинен мати сучасний перекладач для успішної професійної діяльності, і умовно поділено їх на такі категорії (рис. 1):

– надпредметні (універсальні), ознаками яких є: багатофункціональність; їх наявність дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному або соціальному житті; вони застосовуються в різних ситуаціях; багатомірні, тобто містять різні розумові процеси та уміння (аналітичні, критичні та ін.);

– предметні, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю перекладача.

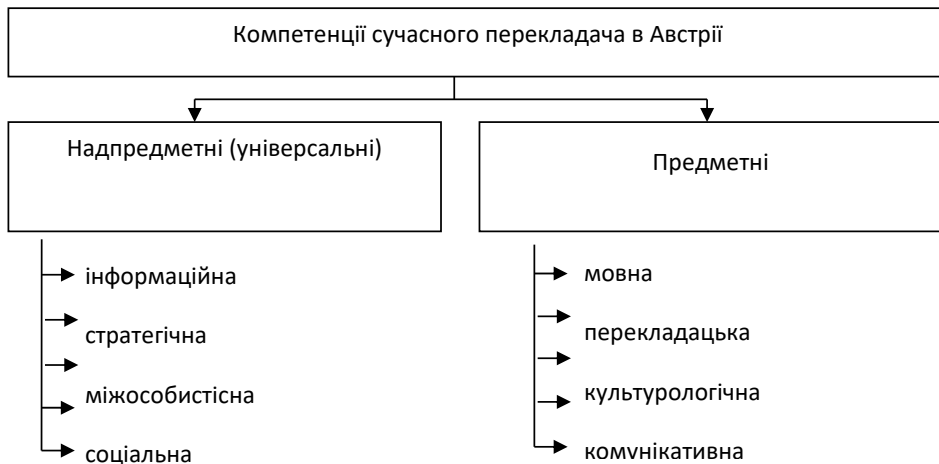


Рис. 1. Найбільш значущі компетенції, які повинен мати сучасний перекладач (за навчальними планами університетів Австрії)

Мовна (загальнономовна) компетенція передбачає глибоке знання рідної мови, знання граматичної, лексичної, ідіоматичної структур робочих мов, уміння використовувати ці структури для перекладу.

Перекладацька компетенція – сукупність знань та уявлень про сутність перекладу, його специфіку, загальну мету, завдання, які розв'язує перекладач; здатність перекладати зміст тексту, визначати труднощі в розумінні та створенні змісту тексту, використовувати перекладацькі прийоми і засоби, які допомагають подолати типові перекладацькі труднощі та успішно розв'язувати різні завдання усного чи письмового перекладу з урахуванням текстового жанру та стилю, тематики комунікативної ситуації; здатність передавати зміст

тексту мовою перекладу відповідно до домовленості між замовником і постачальником перекладацьких послуг і згідно з іншими специфікаціями проекту.

Культурологічна компетенція – сукупність знань з історії, географії, устрою, стандартів поведінки, актуальної термінології, системи цінностей та місцевої специфіки, фактів і подій соціального, політичного, економічного та культурного життя, що притаманні країнам мов оригіналу та перекладу, здатність використовувати цю інформацію в професійній діяльності, інтерпретувати й оцінювати інформацію в конкретній ситуації.

Комунікативна компетенція – знання про систему, норму і узус мови, її словниковий склад і граматичну будову, правила користування одиницями мови для побудови мовних висловів; переважне використання певних наборів мовних одиниць у різних сферах спілкування; територіальні, соціальні та професійні відмінності в їх вживанні; вплив на вибір і характер використання мовних одиниць спілкування та стосунків учасників спілкування, їх ролевих функцій [14].

Технічна (технологічна) компетенція – уміння ефективно та швидко використовувати наявні програми для підготовки тексту перекладу (корекції, верстання, редагування, використання пам'яті перекладацьких систем і баз термінологічних відповідників, програмного забезпечення з розпізнавання усної мови тощо), інструменти та ІТ-системи, які підтримують процес перекладу та його проведення; знання з освоєння нових інструментів перекладу, зокрема, пов'язаних з переведенням мультимедійних та аудіовізуальних матеріалів; знання можливостей і меж машинного перекладу.

Інформаційна (інформаційно-пошукова) компетенція передбачає знання способів установлення інформаційних та жанрових відповідностей; розроблення стратегій для документальних і термінологічних досліджень; знання методів отримання та оброблення інформації для конкретних цілей в поєднанні з інтерпретацією фактів, термінів, ідіом; уміння оцінювати достовірність інформації, отриманої з неофіційних джерел (від приватних осіб, з Інтернету); уміння ефективно використовувати програмне забезпечення та пошукові системи (електронні словники, автоматичні системи переказу); здатність створювати власні перекладацькі архіви.

Стратегічна компетенція передбачає знання стандартів якості перекладу і їх дотримання, наявність організаторських здібностей; уміння виконувати і пропонувати переклад відповідно до цілей та ситуації, визначати етапи і вибирати стратегію перекладу, обґрунтовуючи свій вибір, розпізнавати проблеми та труднощі перекладу, знаходити способи їх подолання та розв'язання, контролювати процеси, корегувати і редагувати виконаний переклад; уміння оцінювати себе і свої здібності та їх корегувати.

Міжособистісна компетенція передбачає уміння працювати з іншими фахівцями, долученими до процесу перекладу (перекладачами, коректорами, термінологами, менеджерами проектів, фахівцями з комп'ютерного оформлення), із замовниками, ініціаторами, авторами, користувачами, експертами; уміння та навички ведення переговорів, якості керівника.

Соціальна компетенція передбачає усвідомлення перекладачем своєї соціальної ролі, розуміння необхідності відповідати вимогам ринку праці, уміння шукати роботу відповідно до профілю підготовки, знаходити підхід до клієнта та встановлювати контакти з постійними клієнтами, вести перемовини з клієнтом про умови праці, терміни, права та обов'язки, особливості перекладу, раціонально планувати свій час і керувати ним під час виконання роботи тощо.

Самоосвітня компетенція передбачає усвідомлення необхідності постійного підвищення власної кваліфікації, здатність самостійно здобувати знання з різних джерел з урахуванням особистих інтересів та об'єктивних професійних потреб.

Аналіз навчальних планів підготовки перекладачів показав, що в них чітко простежується реалізація компетентнісного підходу до професійної підготовки бакалаврів-перекладачів, а саме, змістові модулі згруповані відповідно до виділених компетенцій. У навчальних планах підготовки перекладачів за фахом «Перекладознавство» Інституту перекладознавства Інсбрукського університету імені Леопольда і Франца змістові модулі згруповано відповідно до формування предметних компетенцій: мовної, культурознавчої, перекладацької, комунікативної.

Для формування мовної компетенції мови навчання (німецької мови) і вибраних іноземних мов передбачено 60 кредитів ECTS обов'язкових модулів. Метою вивчення навчальних дисциплін цих модулів є розширення та поглиблення мовних навичок німецької мови (мови навчання), вивчення граматики вибраних іноземних мов, формування мовних навичок вибраних іноземних мов, а саме: рецептивних (читання, аудіювання) у широкому спектрі видів текстів, продуктивних навичок, які передбачають граматично правильне та стилістично адекватне використання мов.

Формування мовної компетенції в навчальних планах відбувається на заняттях з навчальних дисциплін «Релевантна для перекладу мовна компетенція (німецька / англійська / французька / італійська / російська / іспанська)», «Релевантна для перекладу текстова компетенція» (німецька / англійська / французька / італійська / російська / іспанська), «Релевантна для перекладу структурна компетенція (німецька / англійська / французька / італійська / російська / іспанська)».

Для формування культурознавчої (культурної) компетенції передбачено 30 кредитів ECTS обов'язкових модулів. Метою вивчення навчальних дисциплін цих модулів є отримання знань, необхідних для виявлення та опису конкретних регіональних аспектів (соціального та політичного життя, мистецтва, музики, літератури, тендерних відносин, системи цінностей) у країнах першої та другої іноземних мов; формування навичок, необхідних для ідентифікації та опису цих аспектів з урахуванням необхідних знань для професійного перекладу, формування культурної компетенції в навчальних планах; передбачене в межах модулів «Культурознавство. Перша іноземна мова», «Культурознавство. Друга іноземна мова» вивчення навчальних дисциплін «Країнознавство (німецька / англійська / французька / італійська / російська / іспанська)», «Мови і культури у порівнянні», «Історія культури (німецька / англійська / французька / італійська / російська / іспанська)» тощо.

Для формування перекладацької та комунікативної компетенцій передбачено 50 кредитів ECTS обов'язкових модулів і 32,5 кредиту ECTS факультативних модулів. Метою вивчення обов'язкових модулів є отримання фундаментальних теоретичних знань і практичних навичок, що стосуються сфер комунікації, усного та письмового перекладу (аналіз вихідного тексту перекладу; оцінювання, прийняття рішення та аргументація обраної стратегії перекладу; переклад у мовній парі з акцентом на функціональний і текстовий варіанти перекладу з урахуванням специфіки культур у країнах першої та другої іноземних мов; використання сучасних професійних інструментів і технологій перекладу; знання та використання стратегій використання короткочасної пам'яті та консолідації). Формування перекладацької та комунікативної компетенцій відбувається під час вивчення навчальних дисциплін «Мова та опис мови», «Вступ до перекладознавства», «Вступ до фаху», «Текстовий аналіз і текстова компетенція», «Вступ до мовознавства та комунікації», «Перекладознавство», «Письмовий переклад», «Вступ до усного перекладу», «Переклад на конференціях», «Розмовний усний переклад», «Імпровізований переклад».

Метою вибіркового (елективного) модулів, які студент може обрати самостійно, відповідно до своїх уподобань і запропонованих у навчальному плані варіантів їх добору, є формування основних навичок письмового перекладу, перекладацької та комунікативної компетенції усного і письмового перекладу в мовній парі з урахуванням специфіки культури країн цієї мовної пари та з використанням сучасних технологій перекладу, знайомство з проектами вивчення одночасно кількох мов (модуль Eurocom), літературний переклад текстів різних жанрів, у тому числі мультимедійних, гендерні дослідження тощо. Це модулі «Письмовий переклад», «Розмовний усний переклад», «Імпровізований переклад», «Eurocom», «Російська мова», «Додаткова іноземна мова», «Мова, яка не вивчалася в школі» тощо. Завдяки вибіркоким модулям студенти за погодженням з керівництвом університету можуть навчатися в інших університетах м. Інсбрук на безкоштовних курсах бакалаврської програми.

Технологічна та інформаційна компетенції майбутнього перекладача формуються під час вивчення навчальних дисциплін змістових модулів «Мовні технології та термінологічний менеджмент» (навчальний план підготовки бакалаврів Інституту перекладознавства Інсбрукського університету імені Леопольда і Франца), змістового модуля «Meta-Skills» (навчальний план підготовки бакалаврів Центру перекладознавства (ZTW) Віденського уні-



верситету), змістового модуля «Комунікаційний менеджмент та інформаційні технології» (навчальний план підготовки бакалаврів Грацького Інституту теоретичного та практичного перекладознавства імені Карла і Франца).

**Висновки та перспективи подальших розвиток.** Отже, дослідивши зміст навчальних планів підготовки перекладачів у закладах вищої освіти Австрії, можна констатувати, що професійна підготовка перекладачів у них здійснюється на засадах компетентнісного підходу. У навчальних планах підготовки бакалаврів відбувається групування змістових модулів відповідно до компетенцій сучасного перекладача з метою професійної підготовки перекладачів з письмового та усного перекладу широкого профілю. Узагальнення досвіду австрійських університетів щодо формування ключових компетенцій професійної підготовки майбутніх перекладачів може стати основою для впровадження і реалізації компетентнісного підходу в класичних університетах України.

### Список використаної літератури

1. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, 2009. – 7 p. – Mode of access : [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf). – Title from the screen. – Last acces date: 04.12.2019.
2. Попова О.В. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в педагогіці вищої школи / О.В. Попова // Мова // 2015. – №. 23. – С. 146–153.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник / В.Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Gambier Y. (2009). Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation. – Mode of access : [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf). – Title from the screen. – Last acces date: 30.01.20.
5. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : утв. 16.07.2004 / Поршнева Елена Рафаэлевна. – Казань, 2004. – 425 с.
6. Підручна З.Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Підручна Зінаїда Федорівна. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
7. Бочарникова Т.Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бочарникова Тетяна Федорівна. – Харків, 2013. – 232 с.
8. Попова О.В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : 13.00.02 / Попова Олександра Володимирівна. – Одеса, 2017. – 483 с.
9. Сергєєва О.В. Особливості підготовки перекладачів-референтів в університетах Великої Британії та України / О.В. Сергєєва // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 82–88.
10. Новикова Э.Ю. Глобализация и перевод: подготовка переводчиков [Электронный ресурс] / Э.Ю. Новикова // Язык и культура в эпоху глобализации : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2013. – Вып. 1, т. 2. – С. 153–161. – Режим доступа : <file:///C:/Users/Anna/Downloads/c2b4c082-8cbf-11e3-e98b-0025909acda21.pdf> (дата звернення: 11.02.2020).
11. Ковтун О.В. Компетентнісний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів / О.В. Ковтун // Вища освіта України. – К., 2009. – Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Дод. 4. – Т. III (15). – С. 72–82.
12. Егоян С.Г. Развитие базовых переводческих компетенций / С.Г. Егоян // Русский язык в современном мире. – 2013. – № 1. – С. 378–385.
13. European Commission, Directorate General for Translation, EMT expert group. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf) – Title from the screen. – Last acces date: 14.10.2019. (Європейська комісія, Генеральна дирекція з питань перекладу, експертна група EMT. (2009).

14. Желясков В.Я. Структура і сутність професійної компетентності майбутнього перекладача / В.Я. Желясков // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2016. – Вип. 20 (2). – С. 126–129.

## References

1. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication (2019). 7 p. Available at: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) (Accessed 4 December 2019).

2. Popova, O.V. (2015). *Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichne pidhruntia profesiino-movlennievoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v pedahohitsi vyshchoi shkoly* [Competence approach as a methodological basis for professional training of future Chinese language translators in higher education]. *Mova* [Language], no. 23, pp. 146-153. (In Ukrainian).

3. Komissarov, V.N. (1990). *Teoriia perevoda (linhvisticheskiie aspekty)* [Translation Theory (Linguistic Aspects)]. Moscow, Vyshchaia shkola Publ., 253 p. (In Russian).

4. Gambier, Y. (2009). *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation* [Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation] Available at: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf) (Accessed 30 January 2020). (In German).

5. Porshneva, E.R. (2004). *Mezhdistsiplinarnye osnovy bazovoi linhvisticheskoi podgotovki spetsialista-perevodchika. Diss. dok. ped. nauk* [Interdisciplinary fundamentals of basic linguistic training of a translator-specialist. Doc. ped. sci. diss.]. Kazan, 425 p. (In Russian).

6. Pidruchna, Z.F. (2008). *Formuvannia profesiinnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. Avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Formation of communicative competence in the process of professional training. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Ternopil, 21 p. (In Ukrainian).

7. Bocharnykova, T.F. (2013). *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi spriamovanosti maibutnoho vchytelia inozemnykh mov u fakhovii pidhotovtsi. Diss. kand. ped. nauk* [Formation of professional pedagogical direction of a future foreign languages teacher in vocational training. Cand. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 232 p. (In Ukrainian).

8. Popova O.V. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady profesiino-movlennievoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoï osvity. Diss. dokt. ped. nauk* [Theoretical and methodological grounds for professional language training of future Chinese language translators in university education conditions. Doc. ped. sci. diss.]. Odesa, 483 p. (In Ukrainian).

9. Sierhieieva, O.V. (2011). *Osoblyvosti pidhotovky perekladachiv-referentiv v universytetakh Velykoi Brytanii ta Ukrainy* [Peculiarities of training of translators-referents at universities in the UK and Ukraine]. *Porivnialna profesiina pedahohika* [Comparative professional pedagogy], no. 1, pp. 82-88. (In Ukrainian).

10. Novikova, E.Yu. (2013). *Hlobalizatsiia i perevod: podhotovka perevodchikov* [Globalization and translation: translator training]. *Yazyk i kultura v epokhu hlobalizatsii* [Language and culture in the epoch of globalization]. Sankt-Peterburh, no. 1, vol. 2, pp. 153-161. (In Russian).

11. Kovtun, O.V. (2009). *Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichniy kontsept profesii-no-movlennievoi pidhotovky aviatsiinykh operatoriv* [Competence approach as a methodological concept for vocational training of aviation operators]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education of Ukraine], vol. III (15), add. 4, pp. 72-82. (In Ukrainian).

12. Ehoian, S.H. (2013). *Razvitiie bazovykh perevodcheskikh kompetentsii* [Development of basic translation competencies]. *Russkii yazyk v sovremennom mire* [Russian in the modern world], no. 1, pp. 378-385. (In Russian).

13. European Commission, Directorate General for Translation, EMT expert group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication (2009). Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf). (accessed 14 October 2019).

14. Zheliaskov, V.Ya. (2016). *Struktura i sutnist profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho perekladacha* [Structure and essence of professional competence of a future translator]. *Naukovy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Filolohiia* [Scientific Journal of the International Humanitarian University. Philology], issue 20 (2), pp. 126-129. (In Ukrainian).

## COMPETENCE PARADIGM OF TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE UNIVERSITIES OF AUSTRIA

*Larysa A. Oleksienko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer of the Department of Foreign Economic Relations, Administration and Language Training, Kremenchuk Institute of Alfred Nobel University (Kremenchuk, Ukraine)*

E-mail: [oleksienko@mail.ru](mailto:oleksienko@mail.ru)

ORCID: 0000-0002-3509-388X

*Halyna A. Lukanska, Senior Lecturer of the Department of Foreign Economic Relations, Administration and Language Training, Kremenchuk Institute of Alfred Nobel University. (Kremenchuk, Ukraine)*

E-mail: [galinamalcko@gmail.com](mailto:galinamalcko@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-8990-8573

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-28

*Key words: competence approach, translator's competence, translators' professional training, curriculum, Austria.*

Modern society has been characterized by rapid development of international relations and the profession of a translator is becoming more important. The translation market is getting some peculiarities, and, in particular, requires that future translators have certain competences necessary for their professional activity. Therefore, many scholars address competences and competencies as a leading criterion for the readiness of a modern graduate, which became the basis for converting the competence approach to the higher education system according to the Bologna model.

The article has studied the content of translators training curricula in Austrian higher education institutions and it has been found out that their translators' professional training is based on the competence approach. The definition of «**professional competence of a translator**» has been clarified. It is understood as an integrative quality of a personality, formed in the result of successful transformation of normatively determined knowledge, skills and abilities in the implementation of different types of rendering, acquired both in the course of studying and by means of non-formal (non-educational) training into professional translation activity. Translator's competence formation is done due to the acquisition in the process of training of the set of competences that are the combination of features (belonging to knowledge and its implementation, abilities, skills, capacities, values and personal qualities) which enable specialists to fulfil their professional duties at a high level. Significant competencies that a modern translator has to possess for successful professional activities have been identified, and they have been divided provisionally into two categories: 1) extra-curricular (universal), distinguished by multifunctionality (possessing them enables solving different problems in everyday, professional or social life; they are used in various situations; they are multidimensional, that is contain different mental processes and skills: informative, strategic, interpersonal, social, self-educational); 2) curricular, which are directly connected with the translator's professional activities (language, translation, cultural, communicative, technical). Each of the above mentioned competencies has been characterized. The curricula for translators training have been analyzed and it has been clarified that they clearly trace the implementation of a competence approach to the professional training of translators for Bachelor's Degree – namely, the content modules are grouped according to the competencies defined. The content modules used for translators' competences forming have been studied, their aim and the number of credits have been established.

*Одержано 20.11.2019.*

УДК 371.13:364

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-29

**І.В. ОЛІЙНИК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології  
та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

В умовах підвищення вимог суспільства до якості вищої освіти у сфері соціальної роботи постає необхідність у формуванні професійної компетентності майбутнього соціального працівника на основі ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти.

У статті здійснено ґрунтовний аналіз та подано визначення основних дефініцій дослідження – «компетентність», «компетенція», «реабілітація».

Аналіз наукових розвідок у сфері компетентнісного підходу дозволив конструювати власне визначення поняття «соціально-реабілітаційна компетентність» соціального працівника.

Розкрито основні види реабілітації, які має здійснювати соціальний працівник у процесі професійної діяльності.

Ураховуючи специфіку діяльності соціального працівника, визначено п'ять рівнів соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх фахівців.

Констатовано, що становлення реабілітаційної компетентності полягає в системній єдності спеціальних, психологічних, акмеологічних знань, умінь, навичок, особистісних характеристик фахівця, що дають можливість ефективно здійснювати професійну діяльність.

Виділено основні структурні компоненти реабілітаційної компетентності: ціннісно-змістовий, когнітивний, процесуальний та окреслено їх змістове наповнення.

*Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна підготовка, компетентність, соціально-реабілітаційна компетенція.*

В условиях повышения требований общества к качеству высшего образования в сфере социальной работы возникает необходимость в формировании профессиональной компетентности будущего социального работника на основе ресурсов образовательной среды учреждения высшего образования.

В статье осуществлен подробный анализ и даны определения основных дефиниций исследования – «компетентность», «компетенция», «реабилитация».

Анализ научных исследований в сфере компетентностного подхода позволил конструировать собственное определение понятия «социально-реабилитационная компетентность» социального работника.

Раскрыты основные виды реабилитации, которые должен осуществлять социальный работник в процессе профессиональной деятельности.

Учитывая специфику деятельности социального работника, определены пять уровней социально-реабилитационной компетентности будущих специалистов.

Констатировано, что становление реабилитационной компетентности заключается в системном единстве специальных, психологических, акмеологических знаний, умений, навыков, личностных характеристик специалиста, которые дают возможность эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Выделены основные структурные компоненты реабилитационной компетентности: ценностно-смысловой, когнитивный, процессуальный и обозначено их содержательное наполнение.

*Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, профессиональная подготовка, компетентность, социально-реабилитационная компетенция.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Реформи, що відбуваються в країні, спрямовані на упорядкування всіх життєвих сфер, потребують кардинальних змін у соціальній сфері, у тому числі створення високоєфективної системи, спрямованої на запити соціуму. Ця система має забезпечити комплексне різнобічне сприяння особистості у розв'язанні різноманітних проблем упродовж життя.

Професійна складова соціальної роботи покликана зробити значний внесок у процес надання особистості допомоги в складній життєвій ситуації. Саме тому на сучасному етапі розвитку та формування соціальної роботи в Україні актуалізуються проблеми формування професіоналізму соціальних працівників, підготовка їх до реабілітаційної діяльності.

Спеціальність «Соціальна робота» набуває особливої актуальності в сучасних умовах і є однією з найбільш затребуваних, оскільки складні соціально-економічні умови в державі загострили соціальні проблеми. З кожним днем збільшується кількість осіб, що опинилися в складних життєвих умовах і потребують соціальної реабілітації. Саме це актуалізує проблему підготовки майбутнього фахівця соціальної роботи до зазначеного виду професійної діяльності.

Фундаментальним завданням професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, компетентного, відповідального фахівця відповідного рівня і профілю, здатного орієнтуватися у суміжних сферах діяльності та здійснювати ефективну діяльність на рівні світових стандартів, готового до самовдосконалення, професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

З огляду на це однією з важливих вимог до особистості фахівця соціальної сфери є забезпечення його професійної компетентності, а саме: акумулювання загально професійних та спеціальних знань, професійних навичок та умінь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні погляди щодо компетентнісної освіти та визначення конструктів «компетенція» та «компетентність» знаходимо у наукових розвідках таких учених, як В. Байденко, Н. Бібік, О. Бігич, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Р. Уайт, А. Хуторський, В. Шадріков, С. Шишов та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Ці дефініції розглядалися в різноманітних комбінаціях, однак питання соціально-реабілітаційної компетенції висвітлено недостатньо.

**Формулювання цілей статті.** Саме тому метою нашої статті є вивчення наявних поглядів щодо визначення понять «компетентність», «компетенція», «соціальна реабілітація» та кристалізація власного бачення щодо визначення дефініції «соціально-реабілітаційна компетенція».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Конфлікти та соціальні зміни, що відбуваються в країні, значною мірою змінюють функції та професійну роль соціальних працівників, які традиційно виступають посередником, зв'язною ланкою між індивідом, що потребує допомоги, та суспільством у цілому. У своїй діяльності їм доводиться поєднувати функції соціального працівника, психолога, соціального терапевта та педагога. Однак варто зазначити, що професія соціального працівника, з одного боку, є багатогранною і передбачає комплексний та системний характер підготовки, з іншого – вимагає диференційованого підходу, за якого необхідно враховувати конкретну спеціалізацію і сучасний контекст.

Соціальна робота як практична діяльність спрямована на підтримку, розвиток та реабілітацію індивідуальної та соціальної суб'єктності, що розглядається як накопичення та реалізація індивідом здатності до самопомоги, ефективного функціонування в усіх основних сферах суспільства.

Метою освітньої освітньо-професійної програми «Психосоціальна допомога та реабілітація» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 231 «Соціальна робота» в університеті імені Альфреда Нобеля є підготовка фахівців для соціальної роботи, здатних вирішувати конкретні проблеми і завдання професійної діяльності, надавати психосоціальну допомогу та здійснювати реабілітацію за умови набуття загальних та оволодіння системою фахових (спеціальних) компетентностей, що є основою конкурентоспроможності випускників.

Компетентнісний підхід активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на

досягнення результатів, а саме: формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а передусім на вироблення досвіду їх застосування [20].

Компетентнісний підхід фокусує увагу на результат освіти, а результат це не кількість набутої інформації, а здатність діяти в різних проблемних ситуаціях. У контексті впровадження компетентнісного підходу, важливо прийти до розуміння того, що в його основі – професіоналізм та висока мобільність студентів, фундаментальне наукове знання разом з орієнтацією освіти на практику [23].

Щодо визначення понять «компетентність» та «компетенція», то у науковій літературі відсутнє однозначне тлумачення цієї дефініції через поліваріативність термінології. Більше того, теоретичний аналіз дав змогу констатувати різноманітність поглядів науковців та відсутність єдиної позиції щодо синонімічності чи семантичної різниці між цими термінами.

Компетентність як одна з провідних складових елементів соціальної роботи базується і формується на основі особистісних та професійних якостей, ціннісних орієнтаціях майбутніх фахівців.

А. Вербицький, розділяючи значення понять «компетентність» та «компетенція», пропонує об'єктивність та суб'єктивність умов, що визначають якість діяльності індивіда.

На думку автора компетенція, це сукупність об'єктивних умов, що визначають можливості та межі реалізації компетентності індивіда.

Компетентність дослідник трактує як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють її суб'єкту ефективно вирішувати питання і здійснювати необхідні дії у певній сфері життєдіяльності [4].

Розрізняє зазначені поняття й інший дослідник, О. Ситник, визначаючи компетенцію як поняття, що висвітлюється з позиції «коло повноважень», а компетентність співвідносить з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [18, с. 2–9].

Дослідниця О. Овчарук розглядає «компетенцію» як об'єктивну категорію, суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, відносин у певній сфері діяльності особистості як абстрактного носія; «компетентність» згідно з трактуванням авторки – інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [14, с. 93].

Науковець В. Лебедев, аналізуючи зміст понять «компетенція» та «компетентність», надає такі визначення: компетенція – система, що складається з понятійного апарата в дії, який відображає деякі об'єкти і дозволяє суб'єкту взаємодіяти з ними в певних контекстах; компетентність – суб'єктивний, особистісний досвід індивіда, що ефективно реалізується за допомогою компетенцій в певних контекстах [12, с. 97].

У своєму дослідженні Г. Селевко визначає компетенцію як «освітній результат, що виявляється в підготовленості випускника, реальному володінні ним методами та засобами діяльності, можливостях виконувати поставлені завдання; форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні оточуючого середовища»; компетентність дослідник тлумачить як інтегральну якість особистості, що виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності» [17, с. 139].

На думку М. Холодної, компетенція – це уміння застосовувати практико-орієнтовані знання у побутових, соціальних та професійних видах діяльності (тобто наявність знання як діяти, де і коли), компетентність же дослідниця характеризує з позиції індивідуальних інтелектуальних ресурсів, що передбачає високий рівень засвоєння знань різного типу, включаючи знання в конкретній предметній сфері, сформованість певних якостей мислення, мотивацію до певного виду діяльності, готовність приймати рішення у відповідних предметних ситуаціях, наявність системи цінностей [21].

В. Загвязинський компетенцію розглядає як узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної або іншої діяльності у певній сфері, компетентність – внутрішні психологічні новоутворення особистості: система цінностей і відносин, знання, досвід, уявлення, що дозволяють реалізувати компетенцію [6].

Цікаву позицію щодо визначення конструктів «компетентність» та «компетенція» виявлено у наукових розвідках І. Зимньої. Дослідниця трактує компетентність як етносоціо-

культурно зумовлену, актуалізовану в діяльності, у взаємодії з іншими особами, базовану на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлену інтегративну якість особистості, що, розвиваючись у навчальному процесі, стає її результатом [9, с. 25].

Дослідниця визначає компетенції як певні внутрішні потенційні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) діяльності, систем цінностей, які потім виявляються у компетентності особистості [10].

У тлумачному словнику С. Ожегова, Н. Шведової «компетентність» тлумачиться як глибоке, досконале знання сутності певної діяльності, способи і засоби досягнення визначених цілей, а також наявність відповідних умінь і навичок [15, с. 294].

У контексті нашого дослідження цінними щодо визначення поняття «компетентність» виявилися погляди Ф. Вайнерта, який розглядає її як наявність когнітивних здібностей і навичок індивіда до вирішення певного виду проблем, які індивід може мати або оволодіти ними у процесі навчання, як і пов'язані з ними мотиваційні, вольові і соціальні схильності та здібності, що дозволяють використовувати ці компетентності для успішного і відповідального розв'язання проблем у варіативних ситуаціях [24, с. 27].

Колектив дослідників (Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук) дефініцію «компетентність» трактує як «загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [3, с. 105].

У дослідженні О. Глузмана компетентність виступає ключовим поняттям, оскільки поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти, охоплює не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички тощо [5, с. 51–60].

В. Байденко [1] компетенцію визначає з позиції здатності особистості швидко орієнтуватися у широкому форматі контекстів та мати високий рівень розвитку саморефлексії й саморегуляції, швидко адаптуватися та гнучко реагувати на зміну обставин середовища.

Наступною дефініцією, що потребує аналізу є «реабілітація».

У педагогіці першими, хто звернувся до питання соціальної реабілітації були А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький, В. Сухомлинський.

У працях учених Л. Вакулєнка, Т. Добровольської, І. Мисули, О. Трошина, В. Турбана, М. Фролова, С. Харченка, А. Шевцова, Л. Яковлевої та ін. подано широкий спектр загальних підходів до організації процесу реабілітації та реабілітаційної діяльності.

Теоретичні та методичні аспекти реабілітації розглядали у своїх наукових розвідках такі дослідники, як А. Гордєєва, О. Караяні, В. Кудрявцева, І. Парфанович, Н. Піонтківська, О. Трошин, В. Шпак та ін.

За визначенням ВООЗ 1986 року, реабілітація – це «комбіноване і скоординоване застосування медичних, соціальних, освітніх і професійних заходів для підготовки чи перепідготовки непрацездатної особи для діяльності на максимально високому рівні» [13, с. 193].

Дослідниця у сфері соціальної роботи І. Зверєва розглядає це поняття як комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення (чи компенсацію) порушених функцій, усунення дефектів, соціальних відхилень [7].

До основних механізмів реабілітації П. Шептенко відносить процес перетворення негативних якостей особистості в позитивні, у результаті чого вибудовується норма-зразок життєдіяльності [22].

Учений С. Попов визначає реабілітацію як процес відновлення здоров'я, функціонального стану і працездатності, порушених хворобами, травмами, а також фізичними, хімічними і соціальними факторами; складну соціально-медичну проблему, що поєднує у собі декілька аспектів: медичний, фізичний, психологічний, професійний та соціально-економічний [16].

Н. Клушина та С. Клич соціальну реабілітацію розглядають у контексті соціально-педагогічної діяльності та визначають її як організований соціально-педагогічний процес відновлення соціального статусу, втрачених або несформованих соціальних навичок особистості, переорієнтацію соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності педагогічно організованого середовища [11].

Дослідниця О. Безпалько вважає, що соціальна реабілітація особистості залежить від її соціалізації й визначає це поняття як процес послідовного входження індивіда в соціальне

середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [2, с. 88].

Нам імponує думка Е. Зеєра, який переконаний, що формуванню компетентності, саморуку до професіоналізму сприяє проходження особистістю таких стадій:

- оптація (стадія, що характеризується формуванням особистісних намірів, інтересів, на основі індивідуально-психологічних особливостей відбувається усвідомлений вибір професії);

- професійна підготовка (входження особистості в професію з оформленням системи професійних знань, умінь, оволодіння алгоритмом вирішення практичних завдань);

- професійна адаптація (стадія, на якій відбувається засвоєння, усвідомлення нового соціального статусу, генезис професійних якостей, акумулювання досвіду самостійного здійснення професійної діяльності);

- професіоналізація (становлення професійної позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей і умінь у відносно стійкі професійно значущі утворення, кваліфіковане виконання професійної діяльності);

- професійна майстерність (повна реалізація особистості у професійній діяльності на базі інтегральних психологічних новоутворень [8]).

Таким чином, дефініційний аналіз досліджуваних понять дозволив констатувати, що поняття «компетентність» та «компетенція» мають різну семантику. При цьому компетенція у більшості випадків визначається як нормальне функціонування, коло питань, повноважень особистості.

Натомість компетентність розглядається як навичка, здібність, особистісна якість суб'єкта, що дозволяє ефективно взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях.

На основі вищевикладеного аналізу основних конструктів дослідження формуємо власні уявлення щодо співвіднесення зазначених понять на основі підтримки наукової позиції щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості понять «компетентність» та «компетенція».

Компетенцію визначаємо як задану вимогу, сукупність повноважень, прав і обов'язків, що забезпечують можливість ефективного вирішення фахівцем поставлених завдань у межах професійної діяльності.

Компетентність розглядаємо як сукупність визначених особистісних характеристик, що виявляється в системі відносин та установок, у тому числі до реалізації компетенцій.

Під соціально-реабілітаційною компетенцією розуміємо інтегративне особистісно-процесуальне новоутворення, яке являє собою збалансоване поєднання знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє самостійно та якісно виконувати завдання професійної діяльності і перебуває в діалектичній єдності з професійною спрямованістю особистості; сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок, що є професійно значущими для особистості і дозволяють вирішувати різноманітні завдання професійної діяльності у межах соціальної реабілітації різних категорій клієнтів, а саме: реабілітація осіб, що мають інвалідність, та дітей з обмеженими можливостями; осіб похилого віку; учасників бойових дій; осіб, що відбули покарання у місцях позбавлення волі; дезадаптованих дітей та підлітків.

Аналіз наукових розвідок з теми дослідження дозволив виокремити основні види реабілітації:

- медична (медичні заходи, спрямовані на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених функцій організму);

- соціально-середовищна (комплекс заходів, спрямованих на створення оптимальних умов життєдіяльності, забезпечення відновлення соціального статусу та втрачених соціальних зв'язків);

- професійно-трудова (система гарантованих державою заходів щодо професійної орієнтації, професійного навчання та працевлаштування особи відповідно до стану її здоров'я, кваліфікації та особистих схильностей);

- психолого-педагогічна (дозволяє клієнту успішно адаптуватися в середовищі та суспільстві в цілому, виконувати відповідну соціальну роль).

Звертаючись до аналізу особистості фахівця соціальної сфери, дослідники Л. Тютя та І. Іванова зазначають, що це особа, яка має необхідні інтелектуальні, моральні, особистіс-



ні якості для виконання особливого, інтегрованого, універсального виду діяльності у соці-  
альній сфері [19, с. 60].

Ураховуючи специфіку діяльності соціального працівника, нами було визначено п'ять  
рівнів соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх соціальних працівників (рис 1):

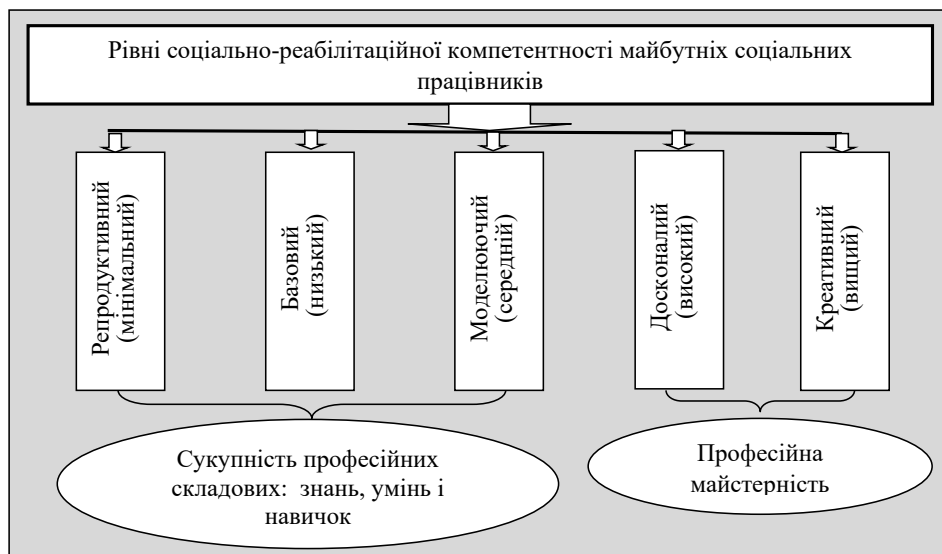


Рис. 1. Рівні соціально-реабілітаційної компетентності майбутніх соціальних працівників

– репродуктивний (відтворювальний) – рівень, що забезпечує реалізацію соціальним працівником у щоденній професійній діяльності знань, умінь та навичок, отриманих у процесі фахової підготовки; дає змогу оперувати знаннями, якими оволодів на характерному для нього рівні, користуючись напрацьованими методами та технологіями реабілітації певної категорії клієнтів;

– базовий рівень – соціальний працівник може не лише відтворити знання, вміння й навички, якими володіє, а ще й адаптувати наявні компетенції до індивідуальності клієнта;

– моделюючий – соціальний працівник здатний до моделювання системи знань, умінь і навичок за окремими напрямками реабілітації;

– досконалий рівень характеризується умінням соціального працівника трансформувати наявні методи та технології реабілітації у конкретних ситуаціях, він спроможний до імпровізації, прийняття нестандартних рішень;

– креативний – соціальний працівник здатний до моделювання системи діяльності клієнтів, яка сприяє розвитку цілісної особистості; фахівець володіє розвинутою інтуїцією, рефлексією, вміє імпровізувати та створює власні реабілітаційні методи й технології.

Кожний рівень включає попередній та характеризується якісними змінами в структурі знань і умінь соціального працівника. Варто зазначити, що рівень діяльності залежить від рівня алгоритму системи дій, отриманої інформації, моделювання діяльності. Коли ці алгоритми модифікуються у систему стереотипів, стають здобутком особистості, фахівець може піднятися на більш високий рівень.

Якщо розглядати кожний рівень соціально-реабілітаційної компетентності соціального працівника в динаміці системоутворювальних зв'язків, то можна зазначити, що перші три рівні не забезпечують єдності мети, завдань, засобів і результатів, що в подальшому характеризується низькою ефективністю реалізації кінцевої мети процесу реабілітації.

Четвертий та п'ятий рівні характеризуються наявністю у фахівця професійної майстерності, оскільки соціальний працівник володіє вмінням моделювати таку систему діяльності, що забезпечує найвищий рівень ефективності у досягненні кінцевої мети.

Становлення реабілітаційної компетентності полягає в системній єдності спеціальних, психологічних, акмеологічних знань, умінь, навичок, особистісних характеристик фахівця, що дають можливість ефективно здійснювати професійну діяльність.

Основними структурними компонентами реабілітаційної компетентності є ціннісно-змістовий, когнітивний, процесуальний (табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст компонентів реабілітаційної компетентності соціального працівника**

Ціннісно-змістовий	Когнітивний	Процесуальний
Усвідомлення фахівцем цінності соціальної роботи, прояв інтересу до оволодіння технологіями соціальної реабілітації	Наявність систематизованих знань щодо концептуальних основ реабілітаційної технології	Комплекс умінь і навичок щодо здійснення технології реабілітації, досвід реалізації наявних умінь
Критерії та показники сформованості реабілітаційної компетентності соціального працівника		
– мотиваційна спрямованість на здійснення діяльності щодо реабілітації; – усвідомлення цінності соціальної роботи; – рефлексивна позиція	– знання щодо розробки ефективних механізмів реабілітації та їх застосування в професійній діяльності; – пізнавальна активність; – технологічне мислення, спрямоване на вибір оптимальних способів реабілітаційної діяльності	– технологічні уміння щодо розроблення і застосування технології соціальної реабілітації; – здатність до вирішення професійних завдань у процесі реабілітації; – прагнення до підвищення рівня реабілітаційної компетентності; – розвиток коригувальної діяльності у процесі здійснення реабілітаційної функції на основі осмислення професійної ситуації

Реабілітаційна компетентність майбутніх соціальних працівників передбачає і наявність важливих особистісних якостей, до яких відносимо емоційну стійкість (адаптивність), екстраверсію (корелює з ефективним лідерством), здатність до інтеракції та конструювання прямого та зворотнього зв'язку, делікатність та тактовність, стресостійкість.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, реабілітаційна компетентність – це особистісна якість фахівця соціальної роботи, що формується в процесі розвитку і саморозвитку особистості; показник рівня інформованості фахівця про мету, завдання, сутність, структуру, рівень володіння відповідними методами, технологіями.

Формування соціально-реабілітаційні компетенції майбутнього соціального працівника в навчальному середовищі закладу вищої освіти розглядаємо як спільну діяльність її суб'єктів і самостійну роботу студентів щодо оволодіння здатністю до вирішення професійних завдань соціальної роботи.

**Список використаної літератури**

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка / О.В. Безпалько. – К.: Логос, 2008. – 336 с.
3. Бібік Н.М. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук та ін. – К.: Плеяди, 2005. – 120 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 339 с.
5. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (63). – С. 51–60.

6. Загвязинский В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования: докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc>
7. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології. / І.Д. Зверева. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
8. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
11. Клушина Н.П. Модель деятельности территориального центра социальной помощи семье и детям по социальной реабилитации подростков с девиантным поведением / Н.П. Клушина, С.С. Клищ // Вестник СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2001. – Вып. 6. – С. 39–44).
12. Лебедев В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблемы образования / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 9.
13. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. / М.П.Лукашевич, Т.В. Семигіна. – К.: ІПК ДСЗУ, 2007. – 341 с.
14. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [Під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 6–93.
15. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Язь, 1994. – 944 с.
16. Попов С.Н. Физическая реабилитация: учебн. для студ. высш. уч. завед. обучающихся по Гос. образоват. стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» / под общей ред. С.Н. Попова. – Ростов н/Дону: Феникс, 2005. – 608 с.
17. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
18. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя / О.П. Ситник // Управління школою. – 2006. – №14. – С. 2–9.
19. Тютя Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Л.Т. Тютя, І.Б. Іванова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
20. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід / В.А. Фрицюк, О.П. Грошовенко // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2018. – № 1 (15).
21. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
22. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
23. Agileuova A., Kulbaeva A., Zhumanova A.; Nagumanova ZH. Competence approach in modern humanitarian education Vol. 38 (№ 50) Año 2017. Pág. 36
24. Weinert F.E. (Hesg.) (2001) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. P. 35–42.

## References

1. Baidenko, V.I. (2004). *Kompetentsii v profesionalnom obrazovanii (k osvoeniiu kompetentnosnoho podkhoda)* [Competencies in vocational education (to develop a competent approach)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], no. 11, pp. 3-13 (In Russian).
2. Bezpalko, O.V. (2008). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kyiv, Lohos Publ., 336 p. (In Ukrainian).
3. Bibik, N.M., Yermakov, I.H., Ovcharuk, O.V. & ect. (2005). *Kompetentnisna osvita : vid teorii do praktyky* [Competent education: from theory to practice]. Kyiv, Pleiady Publ., 120 p. (In Ukrainian).

4. Verbytskyi, A.A. & Larionova, O.H. (2009). *Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii : problemy intehtratsii* [Personal and competency-based approaches in education: problems of integration]. Moskow, Lohos Publ., 339 p. (In Russian).

5. Hluzman, J.V. (2009). *Bazovi kompetentnosti : sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspihu osobystosti* [Basic competences: the essence and value in a person's life success]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], no. 2 (63), pp. 51-60 (In Ukrainian).

6. Zahviazinskii, V.I. (2010). *O kompetentnostnom podkhode i eho roli v sovershenstvovanii vyssheho obrazovaniia* [On the competency-based approach and its role in improving higher education]. *Doklad na uchenom sovete Tiimenskoho hosudarstvennogo universiteta* [Report at the Academic Council of the Tyumen State University]. Available at : <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc>. (In Russian).

7. Zvierieva, I.D. (2006). *Sotsialna pedahohika : teoriia i tekhnolohii* [Social pedagogy: theory and technology]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury Publ., 316 p. (In Ukrainian).

8. Zeer, Ye.F. & Shakhmotova, O.N. (1999). *Lichnostno oriientirovannye tekhnolohii professionalnogo razvitiia spetsialista* [Personally oriented technologies of professional development of a specialist]. Ekaterinburh, 245 p. (In Russian).

9. Zimniaia, I.A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective and targeted basis of the competency-based approach in education]. Moskow, 40 p. (In Russian).

10. Zimniaia, I.A. (2006). *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradihma rezultata sovremennoho obrazovaniia* [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Eidos* [Eidos]. Available at : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (In Russian).

11. Klushina, N.P. & Klishch, S.S. (2001). *Model deiatelnosti territorialnogo tsentra sotsialnoi pomoshchi seme i detiam po sotsialnoi reabilitatsii podrostkov s deviantnym povedeniem* [The model of the territorial center for social assistance to families and children in the social rehabilitation of adolescents with deviant behavior]. *Vestnik Severo-Kavkazskoho hosudarstvennogo tekhnicheskoho universiteta. Humanitarnye nauki* [Bulletin of the North Caucasus State Technical University. Humanitarian sciences], issue 6, pp. 39-44 (In Russian).

12. Lebedev, V.V. (2007). *Strukturirovanie kompetentsii – perspektivnoe napravlenie v reshenii problem obrazovaniia* [Structuring competencies – a promising direction in solving the problem of education]. *Shkolnye tekhnolohii* [School technologies], no. 2, pp. 9 (In Russian).

13. Lukashevych, M.P. & Semyhina, T.V. (2007). *Sotsialna robota (teoriia i praktyka)* [Social work (theory and practice)]. Kyiv, IPK DSZU Publ., 341 p. (In Russian).

14. Ovcharuk, O.V. (2004). *Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu : stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty* [Developing a Competency Approach: Strategic Guidelines for the International Community.]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv, "K.I.S." Publ., pp. 6-93 (In Ukrainian).

15. Ozhehov, S.I. & Shvedova, N.Yu. (1994). *Tolkovy slovar russkoho yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moskow, Yaz Publ., 944 p. (In Russian).

16. Popov, S.N. (2005). *Fizicheskaia reabilitatsiia* [Physical rehabilitation]. Rostov na Donu, Feniks Publ., 608 p. (In Russian).

17. Selevko, H. (2004). *Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia* [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], no. 4, pp. 138-143 (In Russian).

18. Sytnyk, O.P. (2006). *Profesiina kompetentnist vchytelia* [Professional competence of the teacher]. *Upravlinnia shkoloiu* [School management], no. 14, pp. 2-9 (In Ukrainian).

19. Tiuptia, L.T. & Ivanova, I.B. (2008). *Sotsialna robota : teoriia i praktyka* [Social work: theory and practice]. Kyiv, Znannia Publ., 574 p. (In Ukrainian).

20. Frytsiuk, V.A. & Hroshovenko, O.P. (2018). *Profesiinyi samorozvytok maibutnikh pedahohiv : kompetentnisnyi pidkhid* [Professional development of future educators: a competent approach]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (15) (In Ukrainian).

21. Kholodnaia, M.A. (2002). *Psikholohiia intelekta. Paradoksy issledovaniia* [Psychology of intelligence. Research Paradoxes]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 272 p. (In Russian).

22. Sheptenko, P.A. & Voronina, H.A. (2002). *Metodika i tekhnolohiia roboty sotsialno-ho pedahoha* [Methodology and technology of work of a social educator]. Moscow, Akademiia Publ., 192 p. (In Russian).

23. Agileuova, A., Kulbaeva, A., Zhumanova, A. & Nagumanova, Z.H. (2017). Competence approach in modern humanitarian education, vol. 38, no. 50, pp. 36.

24. Weinert, F.E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel. pp. 35-42.

#### **THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE AMONG FUTURE SOCIAL WORKERS**

*Iryna V. Oliinyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)*

E-mail: iv\_oliynik@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-1749-1518

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-29

*Key words: social work, social worker, professional training, competence, social rehabilitation competence.*

In the context of increasing the requirements of society for the quality of higher education in the field of social work, there is a need to form the professional competence of a future social worker on the basis of the resources of the educational environment at an institution of higher education.

The detailed analysis is implemented and the definitions of the main notions of research - «competence», «competence», «rehabilitation» - are given in the article.

The analysis of scientific research in the field of competence approach allowed to elaborate the author's own definition of the concept of «social and rehabilitation competence» of a social worker.

The main types of rehabilitation to be implemented by a social worker in the course of professional activity are disclosed.

Taking into account the specifics of the activity of the social worker, five levels of social and rehabilitation competence of future specialists have been defined.

It is noted that the formation of rehabilitation competence consists in the system unity of special, psychological, and acmeological knowledge, abilities, skills, personal characteristics of an expert which give the chance of effectively implementing the professional activity.

The main structural components of rehabilitation competence are identified: the value-sense, cognitive, procedural ones and their content.

*Одержано 22.11.2019.*

УДК 378.147:378.22  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-30

**Н.В. ПОПЕНКО,**  
*фахівець I категорії Навчально-наукового інституту  
«Фізико-технічний факультет»  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

## **ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Статтю присвячено проектуванню та обґрунтуванню технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання. На підставі аналізу наукової періодики виокремлено трактування поняття «педагогічна технологія», яке вживається у педагогічних дослідженнях у різних аспектах: як напрям у дидактиці; технологічно розроблена система, що навчає; система методів та засобів для досягнення результатів навчання; раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети. Аргументи, наведені у статті, створили передумови для висновку про те, що технологія організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання являє собою структурований освітній процес, який складається із сукупності низки етапів реалізації: методологічно-цільового, змістово-організаційного, контрольо-результативного. Надано характеристику кожного з етапів означеної технології. Визначено, що технологія містить такі елементи: визначення мети (підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання), визначення наукових підходів (компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого) та основних принципів навчання (системності, науковості, проблемності, особистісно опосередкованої взаємодії, інтерактивності, стартового рівня знань, індивідуалізації, ідентифікації, педагогічної доцільності, регламентування навчання, мобільності навчання) виокремлення організаційно-педагогічних умов функціонування технології; конструювання та реалізація освітнього процесу (інструментарій формування соціально-гуманітарної компетентності: визначення форм, методів та засобів дистанційного навчання, створення дистанційних навчальних курсів, які структурно складаються з функціонально узгоджених блоків: інструктивного, навчально-інформаційного, комунікативного та контрольного, забезпечення активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу); контроль, оцінка та аналіз діяльності майбутніх магістрів (критерії, показники і рівні сформованості соціально-гуманітарної компетентності) задля досягнення кінцевої мети – результату (сформованості соціально-гуманітарної компетентності).

*Ключові слова: освітній процес, педагогічна технологія, магістри природничих спеціальностей, соціально-гуманітарна підготовка, дистанційне навчання.*

Статья посвящена проектированию и обоснованию технологии организации социально-гуманитарной подготовки будущих магистров естественных специальностей в условиях дистанционного обучения. На основании анализа научной периодики выделены трактовки понятия «педагогическая технология», которое употребляется в педагогических исследованиях в различных аспектах: как направление в дидактике; обучающая технологически разработанная система; система методов и средств для достижения результатов обучения; рациональный способ достижения осознанно сформулированной образовательной цели. Аргументы, приведенные в статье, позволили определить, что технология организации социально-гуманитарной подготовки будущих магистров естественных специальностей в условиях дистанционного обучения представляет собой структурированный образовательный процесс, состоящий из совокупности следующих этапов реализации: методоло-

гически-целевого, содержательно-организационного, контрольно-результативного. Охарактеризован каждый из этапов указанной технологии. Определено, что технология включает следующие элементы: определение цели (повышение эффективности социально-гуманитарной подготовки магистров естественных специальностей в условиях дистанционного обучения), определение научных подходов (компетентностного, системного, деятельностного, личностно ориентированного) и основных принципов обучения (системности, научности, проблемности, личностно опосредованного взаимодействия, интерактивности, стартового уровня знаний, индивидуализации, идентификации, педагогической целесообразности, регламентирования обучения, мобильности обучения), выделение организационно-педагогических условий функционирования технологии; конструирование и реализация образовательного процесса (инструментарий формирования социально-гуманитарной компетентности: определение форм, методов и средств дистанционного обучения, создания дистанционных учебных курсов, которые структурно состоят из функционально согласованных блоков: инструктивного, учебно-информационного, коммуникативного и контрольного, обеспечение активного взаимодействия субъектов образовательного процесса); контроль, оценка и анализ деятельности будущих магистров (критерии, показатели и уровни сформированности социально-гуманитарной компетентности) для достижения конечной цели – результата (сформированности социально-гуманитарной компетентности).

*Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическая технология, магистры естественных специальностей, социально-гуманитарная подготовка, дистанционное обучение.*

**П**остановка проблеми у загальному вигляді. Реформи, що відбуваються сьогодні у системі вищої освіти, обумовлені потребою сучасного суспільства у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних відродити економічну могутність держави; забезпеченні високої якості освіти та входження закладів вищої освіти (ЗВО) України до європейського освітнього простору. Постійна зміна вимог до майбутніх магистрів природничої галузі, значне зростання обсягу інформації, необхідної для виконання повсякденних професійних виробничих завдань, вимагає від майбутніх фахівців безперервного підвищення своєї професійної компетентності, вміння адаптуватися в умовах швидкого розвивання технологій та здатності протягом короткого часу поповнювати та оновлювати професійні знання. Міжнародна та вітчизняна практики природничої освіти свідчать про те, що соціально-гуманітарна підготовка майбутніх магистрів природничих спеціальностей є обов'язковою. Природнича освіта готує фахівців, які посідають керівні посади у науково-дослідних установах, розуміють завдання та сутність своєї професійної діяльності, орієнтуються у складних проблемних ситуаціях, здатні їх передбачати та розв'язати. Високий рівень сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутнього фахівця природничого спрямування дозволяє йому перебувати на високому професійному рівні та розвивати культуру своєї діяльності.

Однак аналіз наукових праць, нормативних документів та освітніх програм провідних ЗВО України у контексті соціально-гуманітарної підготовки як складової професійної освіти майбутніх магистрів природничого спрямування свідчить про те, що ця складова подана у програмах недостатньо і не повною мірою відповідає очікуваним результатам навчання. Огляд змісту навчальних планів підготовки магистрів природничого спрямування свідчить про достатню кількість дисциплін циклів фундаментальної та професійно практичної підготовки, достатню кількість практик, але недостатню кількість дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Незважаючи на постійне збільшення обсягу нової інформації із соціально-гуманітарних знань спостерігається обмеження часу на її засвоєння.

Одним із шляхів ефективного вирішення означеної проблеми, на нашу думку, є зміна підходів до викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а саме переорієнтація на якісно нові педагогічні технології, зокрема дистанційні. Використання дистанційних технологій в освітньому процесі сприятиме розвиненню особистісно орієнтованого підходу та індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх магистрів природничої галузі, буде спонукати їх до самостійної роботи, формуватиме інформаційну культуру, налаштовуватиме на оволодіння новими способами здобуття та застосування знань. Усе вищезазначене створило передумови для проектування та обґрунтування технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магистрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання (ДН).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній педагогічній науці загальні проблеми професійної підготовки магістрів досліджували такі вчені, як С. Вітвицька, О. Гура, В. Гриньова, М. Гриньова, О. Момот, С. Резнік; питання соціально-гуманітарної підготовки фахівців негуманітарного профілю знайшли відображення у дослідженнях О. Квасник, П. Коваль, Е. Лузік, Н. Мачинської, Н. Микитенко, Л. Перевалова, Т. Поясок, О. Романовського, О. Шевченко; сучасним аспектам теорії та практики ДН, проблемам впровадження дистанційних технологій у освітній процес ЗВО присвячено праці В. Бикова, Л. Іваненко, Н. Жевакіної, Г. Козлакової, В. Кухаренко, Т. Койчевої, В. Олійника, П. Стефаненко, О. Хмель та ін. Питання, присвячені розкриттю сутності поняття «педагогічна технологія» є предметом наукових студій В. Астахової, В. Беспалька, А. Нісімчук, Г. Селевка.

**Мета статті** полягає у проектуванні та обґрунтуванні технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН.

**Виклад основного матеріалу.** Запозичений з виробничої сфери термін «технологія» з'явився у педагогічній теорії і практиці у другій половині ХХ ст. Поняття «технологія навчання» було введено американським вченим Л. Хаббардом, який на основі базової тези про подолання складностей в процесі навчальної діяльності розробив технологію, що дозволяє подолати ці перешкоди та створює умови для використання здобутих знань у будь-якій життєвій галузі [1, с. 78]. Поняття «педагогічна технологія» вживається у науково-педагогічних дослідженнях у різних аспектах: як напрям у дидактиці; технологічно розроблена система, що навчає; система методів та засобів для досягнення результатів навчання; раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети. Ретельний аналіз наукової літератури дозволив виокремити різне трактування поняття «педагогічна технологія»: системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що своїм завданням ставить оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО [2]); проєкт педагогічної системи, що реалізується на практиці (В. Беспалько [3]); науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату (А. Нісімчук [4]); сукупність науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, здійснення яких забезпечує оптимальне вирішення поставлених завдань (Н. Мисливець [5]); система засобів, методів організації та управління навчально-виховним процесом, яка дозволяє за виконання певних умов досягти заданого освітнього рівня (В. Астахова [6]); система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована у часі і просторі та веде до запланованих результатів (Г. Селевко [7]); спосіб організації діяльності для отримання визначених, потенційно відтворюваних педагогічних результатів (Л. Верченко [8]).

Обґрунтування технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН нами було проведено на підґрунті аналізу:

- вимог державних стандартів вищої освіти спеціальностей галузі знань 10 «Природничі науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти;
- освітніх програм та навчальних планів спеціальностей галузі знань 10 «Природничі науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти;
- кваліфікаційних вимог – переліку компетентностей (інтегральної компетентності, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей) випускника освітнього рівня магістр спеціальностей галузі знань 10 «Природничі науки»;
- вимог та рекомендацій роботодавців;
- рекомендацій викладачів та здобувачів вищої освіти рівня магістр.

При проектуванні технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН ми виходили з того, що головною метою ЗВО сьогодні є якісна професійна підготовка майбутнього фахівця природничої галузі, який не лише досконало володіє професійними знаннями обраного фаху, а й має високий рівень сформованості соціально-гуманітарної компетентності.

На основі проведеного аналізу визначення поняття «педагогічна технологія» технологію організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН ми розглядаємо як структурований освітній процес, що містить такі елементи: мета (підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів



природничих спеціальностей в умовах ДН), наукові підходи та основні принципи навчання; конструювання та реалізація освітнього процесу (інструментарій формування соціально-гуманітарної компетентності: визначення форм, методів та засобів ДН, створення дистанційних навчальних курсів, забезпечення активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу); контроль, оцінка та аналіз діяльності майбутніх магістрів (критерії, показники і рівні сформованості соціально-гуманітарної компетентності) задля досягнення кінцевої мети – результату (сформованість соціально-гуманітарної компетентності). Ми пропонуємо технологію, що складається із сукупності таких етапів реалізації: методологічно-цільового, змістово-організаційного, контрольно-результативного (рис. 1).

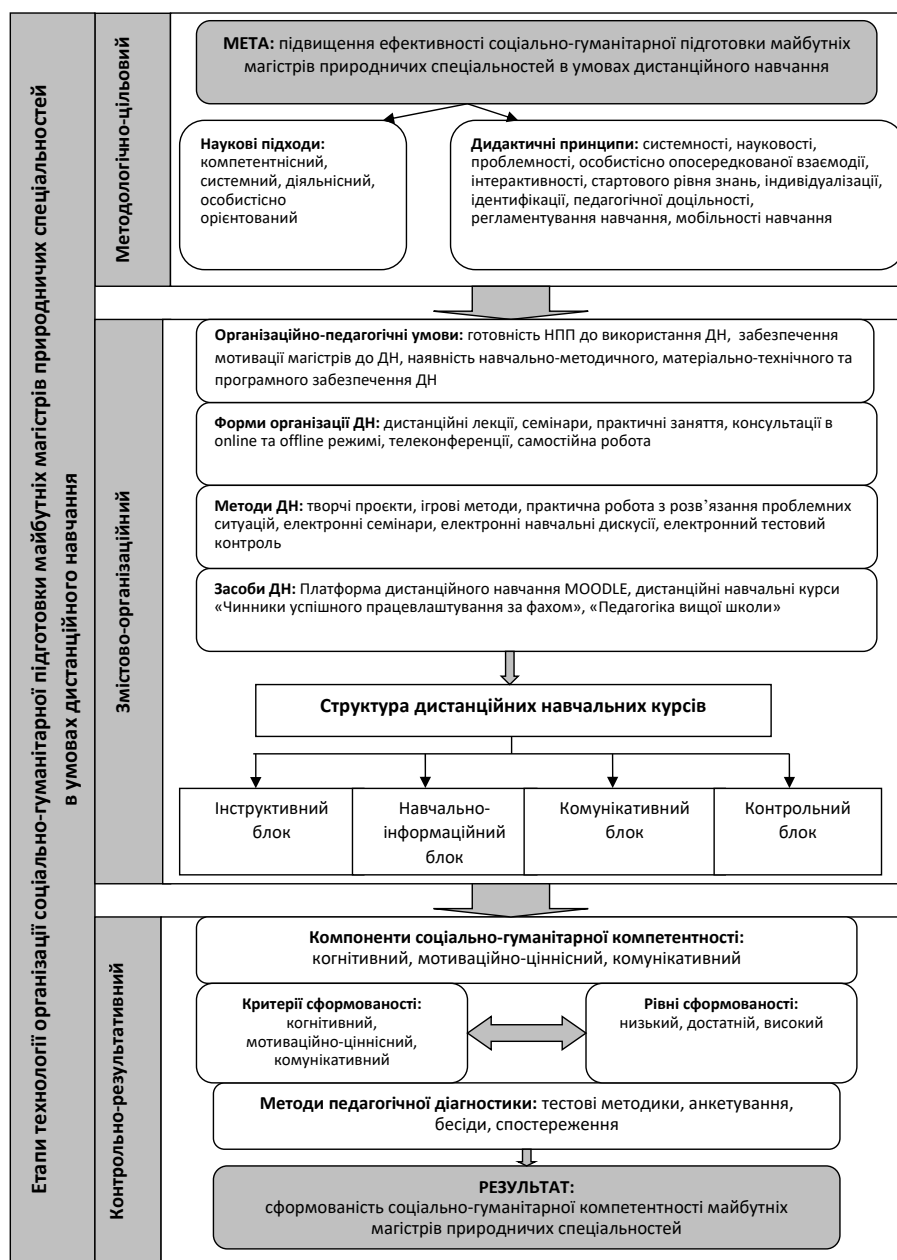


Рис. 1. Технологія організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання

Надамо характеристику кожному з означених етапів технології.

У рамках дослідження на першому методологічно-цільовому етапі нами було визначено загальну мету, яка полягає у підвищенні ефективності соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН. Для успішної реалізації означеної мети доцільним є застосування таких наукових підходів, як компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований.

*Компетентнісний підхід* (І. Зімня, Н. Волкова, О. Заблоцька, О. Пометун, А. Хуторський) передбачає зміщення пріоритетів з процесу нагромадження соціально-гуманітарних знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку у майбутніх магістрів природничої галузі здатності діяти практично і творчо застосовувати набуті знання та досвід у різних професійних та життєвих ситуаціях. Такий підхід передбачає орієнтацію навчання на такі цілі: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація.

*Системний підхід* (В. Ананьїн, В. Садовський, Л. Фон Берталанфі) до процесу проектування та обґрунтування технології організації соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН дозволяє створити цілісне уявлення про дистанційний освітній процес, на основі осягнення його складових елементів і взаємозв'язків між ними, здійснювати його системне коригування. Отже, використання системного підходу уможливіє визначити процедуру проектування освітнього процесу, а саме: пошук нових елементів змісту навчання, методів і організаційних форм; формулювання мети, вибір методів і прийомів навчання, побудова їх конкретної структурно-логічної схеми, підготовка дидактичних засобів, розробка проєктів освітнього процесу на всіх його рівнях (навчального курсу, теми, розділу, «педагогічної події» (у складі заняття), «навчального кроку» [9]).

*Діяльнісний підхід* (Г. Атанов, Б. Сусь) у реалізації пропонованої технології передбачає переведення майбутнього магістра у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що неможливо без: 1) постійної логічно-побудованої зміни видів діяльності всіх суб'єктів та їх продуктивної взаємодії; 2) максимального розкриття соціально-гуманітарного потенціалу майбутнього магістра з його подальшим використанням у подальшій професійній діяльності. Отже, з позицій діяльнісного підходу розглядаємо процес формування соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН як створення сприятливих умов для стимулювання соціально-гуманітарного потенціалу майбутніх магістрів, постійного професійного розвитку і самовдосконалення, відкритості до здобуття нового досвіду та нових знань і, найголовніше – отримання задоволення від власного самовдосконалення та самореалізації, від розвитку професійно значущих особистісних рис і здібностей.

*Особистісно орієнтований підхід* (І. Бех, Є. Бондаревська) передбачає побудову технології формування соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН з урахуванням андрагогічного підходу, в основі якого є знання індивідуальних особливостей майбутнього магістра і включення їх у дистанційний освітній процес. Науковці-педагоги визначають велику кількість показників, які відрізняють студентів один від одного та мають вплив на засвоєння знань. До таких показників відносять: характеристики темпераменту (сила, рухливість і врівноваженість нервової системи); рівень розвитку пізнавальних процесів і структури інтелекту; рівень розвитку емоційно-вольової сфери; рівень знань і умінь; рівень самостійності й активності; наявність мотивації до навчання; вибірковість інтересів та ін. Ця різноманітність індивідуальних особливостей якісно впливає на успішність у навчанні. Саме через це ми намагалися вивчати особистість кожного магістра із застосуванням сучасних методик вивчення індивідуальних особливостей людини та використовувати ці дані у побудові та здійсненні освітнього процесу.

Отже, в основі реалізації особистісно орієнтованого навчання є взаємодія викладача і майбутнього магістра – рівноправних суб'єктів цього процесу. Для забезпечення такої взаємодії необхідно враховувати основні принципи навчання (загальні дидактичні, особистісно орієнтовані та специфічні принципи дистанційного навчання), створити відповідні умови для ефективного навчання, адаптувати згідно з індивіду-

альними особливостями магістрів зміст та засоби навчального впливу, використовувати різноманітні види та форми навчання (індивідуальне, групове, диференційне тощо).

Для ефективної реалізації запропонованої нами технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН необхідне дотримання низки дидактичних принципів, а саме: принципів *системності, науковості, проблемності, особистісно опосередкованої взаємодії, інтерактивності, стартового рівня знань, індивідуалізації, ідентифікації, педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій, регламентування навчання, мобільності навчання*. Варто зазначити, що серед основних принципів проектування технології є як загальновідомі дидактичні принципи (В. Чайка [10]), що використовуються в традиційній системі навчання, так і специфічні принципи для дистанційної системи навчання (В. Биков [11, с. 85–86], Т. Десятов [12, с.77], Н. Клокар [13, с. 39]), що базовані на максимальному використанні інформаційних технологій.

Наступним завданням було визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов функціонування технології відповідно до мети. Спираючись на наукові дослідження науковців щодо визначення організаційно-педагогічних умов ефективної організації ДН та на результати аналізу сучасного стану соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей, нами було виокремлено організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН: готовність науково-педагогічних працівників до використання елементів ДН в освітньому процесі; забезпечення мотивації майбутніх магістрів природничої галузі до навчання у дистанційному середовищі; наявність якісного навчально-методичного, матеріально-технічного та програмного забезпечення ДН [14].

На другому змістово-організаційному етапі нами було вивчено можливості дистанційної платформи MOODLE як засобу підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей; визначено структуру та особливості побудови дистанційних навчальних курсів «Чинники успішного працевлаштування за фахом» та «Педагогіка вищої школи»; здійснено комплексний аналіз, добір та висвітлення змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності у дистанційному освітньому середовищі задля досягнення поставленої мети, а саме: сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей. Було визначено, що створені дистанційні курси мають інтегрований характер і структурно складаються з функціонально узгоджених блоків: інструктивного, навчально-інформаційного, комунікативного та контрольного [15].

Заключний контрольний-результативний етап, спроектованої нами технології відображає висновки та результати підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН. Результатом впровадження технології є сформованість соціально-гуманітарної компетентності вищезазначених фахівців. Також на контрольному-результативному етапі нами було передбачено розкриття структури соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничої галузі, що містить компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та комунікативний.

Задля виявлення якісних характеристик сформованої соціально-гуманітарної компетентності, співвідношення поставленої мети і результату процесу втілення технології та організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН нами було розроблено критерії, показники та методи педагогічної діагностики оцінювання її сформованості (табл. 1).

Співвідношення критеріїв та показників сформованості соціально-гуманітарної компетентності дозволило визначити характеристики, що відображають зміст рівнів сформованості зазначеної компетентності, а саме: високий, достатній, низький.

Таблиця 1

**Критерії, показники та методи діагностики рівня сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання**

Критерій	Показники	Методи діагностики
Когнітивний	Сформованість системи міцних теоретичних соціально-гуманітарних знань професійного, психологічного, педагогічного, соціального характеру, необхідних для реалізації своїх професійних функцій під час майбутньої трудової діяльності	Аналіз результатів поточного та семестрового контролю знань з соціально-гуманітарних дисциплін, спостереження, анкетування, бесіди
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення мотивів навчальної та соціальної діяльності, усвідомлення цінності соціально-гуманітарних знань для майбутньої професійної діяльності; потреба у здобутті соціально-гуманітарних знань і вмінь; прагнення досягати успіху; сформованість мотивації та настанов для побудови виробничих відносин; сформованість ставлення до моральних норм та правил суспільства, до цінностей суспільного та особистісного порядку [16]	Методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін у модифікації Н. Бадмаєвої)  Методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. Бубнова)  Методика визначення спрямованості особистості (Б. Басс)
Комунікативний	Здатність ефективно спілкуватися з колегами та керівництвом, використовуючи навички міжособистісної взаємодії, здатність коректно сприймати та надавати зауваження, критику, вміння довести свою позицію до аудиторії фахівців та нефахівців, вміння інтерпретувати та представляти результати наукових досліджень, вміння здійснювати педагогічну діяльність	Методика оцінювання комунікабельності (В. Ряховський)  Методика оцінювання рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-2» (Б. Федоришин)

*Високий рівень* сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей характеризується високою позитивною мотивацією до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки, усвідомленням необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь та навичок з соціально-гуманітарних дисциплін та здатність застосовувати їх на практиці; прагненням до творчої та професійної самореалізації, стійким інтересом до постійного саморозвитку та самовдосконалення; вмінням адекватно сприймати власні помилки та оцінювати власну професійну придатність; високим рівнем творчої активності, глибиною та гнучкістю соціально-гуманітарних знань умінь та навичок.

*Середній рівень* сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей характеризується невисокою позитивною мотивацією до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки, недостатнім усвідомленням необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь та навичок з соціально-гуманітарних дисциплін та здатність застосовувати їх на практиці лише в окремих професійних ситуаціях; прагненням до творчої та професійної самореалізації в окремих навчальних ситуаціях, нестійким інтересом до постійного саморозвитку та самовдосконалення; достатнім рівнем соціально-гуманітарних знань умінь та навичок, необхідних для виконання практичних завдань на достатньому рівні.

*Низький рівень* сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей визначається відсутністю мотивації до професійного зростання під час соціально-гуманітарної підготовки; усвідомлення необхідності отримання соціально-гуманітарних знань, формування умінь та навичок з соціально-гуманітарних дисциплін; прагнення до творчої та професійної самореалізації; інтересу до постійного саморозвитку та самовдосконалення; а також невмінням адекватно сприймати власні помилки та оцінювати власну професійну придатність; наявність окремих соціально-гуманітарних знань умінь та навичок, необхідних для виконання практичних завдань.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, нами було здійснено проектування технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН. На основі вивчення та аналізу науково-педагогічної літератури було визначено структуру означеної технології, що являє собою сукупність трьох етапів – методологічно-цільового (формулювання мети, визначення наукових підходів та дидактичних принципів), змістово-організаційного (обґрунтування організаційно-педагогічних умов функціонування технології, досліджено можливості платформи дистанційного навчання MOODLE, визначено структуру та особливості побудови дистанційних навчальних курсів, здійснено комплексний аналіз, відбір та висвітлення змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності у дистанційному освітньому середовищі), контрольньо-результативного (відображає висновки та результати підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного навчання; розкрито структуру соціально-гуманітарної компетентності, що містить такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний; розроблено критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний), показники та методи педагогічної діагностики сформованості соціально-гуманітарної компетентності майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН; визначено характеристики, що відображають зміст рівнів сформованості зазначеної компетентності (високий, достатній, низький).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягатимуть у експериментальній перевірці ефективності технології організації соціально-гуманітарної підготовки майбутніх магістрів природничих спеціальностей в умовах ДН.

#### Список використаної літератури

1. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / кол. авторів ; за ред. І.Ф. Прокопенка. – 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с.
2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/> (дата звернення 11.05.2018).
3. Беспалько В.П. *Слаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. *Енциклопедія освіти* / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Мисливець Н.А. *Педагогическая технология* : учебн. пос. / науч. ред. М.Е. Поленова, Н.А. Мисливець. – Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 400 с.
6. *Глоссарий современного образования* / под. ред. В.И. Астаховой и А.Л. Сидоренко. – Харьков : Око, 1998. – 272 с.
7. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП* / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
8. Верченко Л.С. *Проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: концептуальний етап* / Л.С. Верченко // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» Педагогічні науки. – 2017. – №1 (13). – С. 155–160.
9. Гончаренко Т. *Рівні проектування навчального процесу з фізики* / Т.Л. Гончаренко, В.Д. Шарко // Наукові записки КДПУ; Сер.: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 98. – С. 35–38.
10. Чайка В.М. *Основи дидактики*: навч. посіб. / В.М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 238 с.
11. Биков В.Ю. *Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України* / В.Ю. Биков, О.О. Гриценчук, Ю.О. Жук та ін. // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології : монографія / наук. ред. В.Ю. Биков, О.В. Овчарук; Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – К.: Атіка, 2005. – С. 77–140.
12. Десятов Т.М. *Дистанційне навчання в системі неперервної професійної освіти* / Т.М. Десятов // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1. – С. 75–80.
13. Клокар Н.І. *Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації* / Н.І. Клокар // Шлях освіти. – 2007. – № 4 (46). – С. 38–41.
14. Попенко Н.В. *Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності соціально-гуманітарної підготовки магістрів природничих спеціальностей в умовах дистанційного*

навчання / Н.В. Попенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2019. – Вип. 65. – Т. 2. – С. 100–106.

15. Попенко Н.В. Досвід використання елементів дистанційного навчання при підготовці магістрів денної форми навчання / Н.В. Попенко // Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє : зб. наук.-метод. праць II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2016. – С. 122–127.

16. Поясок Т.Б. Організація педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу вищої освіти [Електронний ресурс] / Т.Б. Поясок, О.І. Беспарточна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Т. 67. – №5. – С. 199–212. –Режим доступу: <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5>. (дата звернення 07.04.2019).

## References

1. Prokopenko, I.F. (Ed). (2018), *Pedahohichni tekhnologii v pidhotovtsi vchyteliv* [Pedagogical technologies in teacher training]. Kharkiv, KNPU Publ., 457 p. (In Ukrainian).

2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/> (Accessed 11 May 2018).

3. Bepalko, V.P. (1989). *Slahaemye pedahohicheskoi tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedahohika Publ., 192 p. (In Russian).

4. Kremen, V.H. (Ed). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).

5. Mislivets, N.A., Polenova M.E. (Eds.). (1998). *Pedahohicheskaiia tekhnologiiia* [Pedagogical technology]. Belhorod, Belhorodskii hosudarstvennyi universitet Publ., 400 p. (In Russian).

6. Astakhova, V.I., Sidorenko, A.L. (Eds.). (1998). *Hlossarii sovremennoho obrazovaniia* [Glossary of modern education]. Kharkov, Oko Publ., 272 p. (In Russian).

7. Selevko, H.K. (2005). *Pedahohicheskii tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnoho upravleniia UVP* [Pedagogical technologies based on the activation, intensification and effective management of EP]. Moscow, NII shkolnykh tekhnologii Publ., 288 p. (In Russian).

8. Verchenko, L.S. (2017). *Proektuvannia tekhnologii rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky: kontseptualnyi etap* [Designing techniques of developing social and communicative competence of future teachers at higher education establishments while in the process of their master's degree training: conceptual stage]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhologiiia»iu Pedahohichni nauky*. [Bulletin of Alfred Nobel University. Series Pedagogics and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (13), pp. 155-160 (In Ukrainian).

9. Honcharenko, T.L., Sharko, V.D. (2011). *Rivni proektuvannia navchalnoho protsesu z f-zyky* [Levels of design of educational process in physics]. *Naukovi zapysky KDPU. Pedahohichni nauky* [KSPU Scientific Notes. Pedagogical Sciences]. Kirovohrad, RVV KDPU im. V. Vynnychenka Publ., pp. 35-38. (In Ukrainian).

10. Chaika, V.M. (2011). *Osnovy dydaktyky* [Basics of didactics]. Kyiv, Academia Publ., 238 p. (In Ukrainian).

11. Bykov, V.Yu., Hrytsenchuk, O.O., Zhuk, Yu.O. (2005). *Dystantsiine navchannia v krainakh Yevropy ta SShA i perspektyvy dlia Ukrainy* [Distance learning in Europe and in USA and prospects for Ukraine]. *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby tekhnologii* [Information support of educational process: innovative means technology]. Kyiv, Atica Publ., pp. 77-140. (In Ukrainian).

12. Desiatov, T.M. (2003). *Dystantsiine navchannia v systemi neperervnoi profesiinoi osvity* [Distance learning in the system of continuing vocational education]. *Pedahohika i psykhologiiia* [Pedagogy and Psychology], no. 1, pp. 75-80. (In Ukrainian).

13. Klokar, N.I. (2007). *Metodolohichni osnovy zaprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Methodological bases of introduction of distance learning in the system of advanced training]. *Shliakh osvity* [The path of education], no. 4 (46), pp. 38-41. (In Ukrainian).

14. Popenko, N.V. (2019). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidvyshchennia efektyvnosti sotsialno-humanitarnoi pidhotovky mahistriv pryrodnych ykh spetsialnostei v umovakh dystantsiinoho navchannia* [Organization and pedagogical conditions of improving the efficiency of social and humanitarian training of the masters of natural majors under the distance learning conditions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]. Zaporizhzhia, KPU Publ., no. 65, vol. 2, pp. 100-106. (In Ukrainian).

15. Popenko, N.V. (2016). *Dosvid vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia pri pidhotovtsi mahistriv dennoi formy navchannia* [The experience of using the elements of distance learning in the preparation of masters of full-time education]. *Dystantsiine navchannia – start iz sohodennia v maibutnie* [Distance Learning – Start From Present to the Future]. Kharkiv, V.N. Karazin National University, pp. 122-127. (In Ukrainian).

16. Poiasok, T.B., Bespartochna, O.I. (2018). *Orhanizatsiia pedahohichnoi vzaiemodii uchasyukiv osvithnoho protsesu v kompiuterno oriientovanomu navchalnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity* [Arrangement of pedagogical interaction among the education process participants in computer oriented educational environment of a higher education institution]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technologies and learning tools]. Vol. 67, no. 5, pp. 199-212. Available at: <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5/>. (Accessed 07 April 2019). (In Ukrainian).

#### **PROVISION TECHNIQUES FOR SOCIAL AND HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE MASTERS OF NATURAL MAJORS UNDER THE DISTANCE LEARNING CONDITIONS**

*Natalia V. Popenko, Specialist, V.N. Karazin Kharkiv National University.*

E-mail: [popenko\\_nata@ukr.net](mailto:popenko_nata@ukr.net).

ORCID ID 0000-0003-1660-4573

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-30

*Key words: educational process, pedagogical techniques, masters of natural majors, social and humanitarian training, distance learning.*

The article is concerned with the design and substantiation of the provision techniques for social and humanitarian training of future masters of natural majors under the conditions of distance learning. Based on the analysis of the scientific periodical publications, the interpretation of the concept of the pedagogical techniques used in pedagogical research in various aspects is determined: as a direction in didactics; technologically developed teaching system; system of methods and means for achieving the learning results; rational way to achieve a deliberately formulated educational goal. The arguments given herein made it possible to determine that the provision techniques for social and humanitarian training of the future masters of natural majors under the distance learning conditions is a structured educational process consisting of a set of the following implementation stages: methodological-targeted, content-organizational, control-effective. Each of the stages of the identified techniques is characterized. It is determined that the techniques contain the following elements: purpose definition (increasing efficiency of social and humanitarian training of masters of natural majors under the distance learning conditions), definition of scientific approaches (competence-based, systematic, activity-based, personality-oriented), and the basic educational principles (systematic, scientific, problematic, person-mediated interaction, interactivity, starting level of knowledge, individualization, identification, pedagogical expediency, learning regulation, learning mobility, separation of organizational and pedagogical conditions of techniques functioning (readiness of academic and pedagogical specialists to use the elements of distance learning in the educational process; ensuring motivation of future masters of natural majors to study in a remote environment; availability of high-quality educational-methodological, material-technical and software means for distance learning); design and implementation of the educational process (tools for forming social and humanitarian competences: defining forms, methods and means of distance learning, creating distance learning courses that structurally consist of functionally agreed blocks: instructive, educational-informative, communicative and controlling, ensuring the active interaction of the subjects of the educational process); control, evaluation and analysis of future masters' activities (criteria, indicators and levels of social and humanitarian competence) in order to achieve the ultimate goal – the result (social and humanitarian competence).

*Одержано 12.12.2019.*

УДК 378.1:32  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-31

**О.О. РЕЗВАН,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології  
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова*

**Р.Е. КРАВЕЦЬ,**  
*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології  
та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІМІДЖЕФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ**

Статтю присвячено питанню формування професійного іміджу майбутніх політологів під час їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Визначено особистісні якості, що необхідно розвивати майбутньому політологу для досягнення позитивного результату іміджеформувальної діяльності. Подано структурну модель професійного іміджу фахівця цього профілю. Виокремлено педагогічні чинники, що обумовлюють формування професійного іміджу студентів у процесі фахової підготовки: розвиток у майбутніх політологів стійкої потреби у формуванні професійного іміджу на основі усвідомлення цілей професійної підготовки; спрямованість змісту професійної підготовки на проектування майбутніми політологами індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу на основі рефлексивної позиції; педагогічний супровід іміджеформувальної діяльності студентів. Як найважливіший етап у формуванні професійного іміджу майбутніх політологів визначено організацію педагогічного супроводу їх іміджеформувальної діяльності. Проаналізовано підходи науковців до розуміння поняття «педагогічний супровід» та близьких до нього термінів. Обґрунтовано стратегії організації іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів у навчально-виховному процесі ЗВО. Розглянуто важливу роль волонтерської діяльності у процесі допомоги студентам у їх професійних самовиявленнях поза межами університету. Зроблено висновок, що педагогічний супровід іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів полягає у забезпеченні комплексу чинників для повноцінного здійснення цього процесу: активізації навчальної діяльності шляхом використання інтерактивних методів навчання; створенні педагогічної атмосфери, що сприяє творчим проявам студентів; розвитку самоактуалізації особистості, сприянні реалізації потенційних можливостей студентів, їх самоздійсненню.

*Ключові слова: професійний імідж, майбутні політологи, педагогічний супровід, вища освіта, ЗВО, іміджеформувальна діяльність.*

Статья посвящена вопросу формирования профессионального имиджа будущих политологов в процессе их профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования. Определены личностные качества, которые необходимо развивать будущему политологу для достижения положительного результата имиджеформирующей деятельности. Представлена структурная модель профессионального имиджа специалиста этого профиля. Выделены педагогические факторы, обуславливающие формирование профессионального имиджа студентов в процессе профессиональной подготовки: развитие у будущих политологов устойчивой потребности в формировании профессионального имиджа на основе осознания целей профессиональной подготовки; направленность содержания профессиональной подготовки на проектирование будущими политологами индивидуальной траектории формирования профессионального имиджа на основе рефлексивной позиции; педагогическое сопровождение имиджеформирующей деятельности студентов. В качестве важней-



шого етапа в формуванні професійного іміджу майбутніх політологів визначена організація педагогічного супроводження їх іміджеформуючої діяльності. Проаналізовані підходи учених до розуміння поняття «педагогічне супроводження» і близьких до нього термінів. Обґрунтовано стратегії організації іміджеформуючої діяльності майбутніх політологів в навчально-виховному процесі ВНУ. Розглянуто важливу роль волонтерської діяльності в процесі допомоги студентам в їх професійному самовираженні поза університетом. Сформульовано висновок, що педагогічне супроводження іміджеформуючої діяльності майбутніх політологів полягає в забезпеченні комплексу факторів для повноцінного здійснення цього процесу: активізації навчальної діяльності шляхом використання інтерактивних методів навчання; створення педагогічної атмосфери, сприятливої творчим проявам студентів; розвитку самоактуалізації особистості, сприяючи реалізації потенціальних можливостей студентів, їх самореалізації.

*Ключові слова:* професійний імідж, майбутні політологи, педагогічне супроводження, вища освіта, ЗВО, іміджеформувальна діяльність.

**Постановка проблеми.** Сучасна вітчизняна система вищої професійної освіти приділяє достатню увагу підвищенню професійної кваліфікації фахівців, формуванню їх фахової компетентності, але формування спеціаліста як гармонійно розвинутого суб'єкта, у якого розумові якості вдало поєднуються з адекватною самооцінкою і розвинутою «Я-концепцією», зовнішньою привабливістю, гарними манерами, часто залишається поза полем діяльності освітніх установ. Утім, слід зазначити, що у зв'язку з появою нових світових професійних стандартів саме проблема формування професійного іміджу особистості набуває все більшої актуальності, адже саме ефективний, позитивний, керований імідж здатен впливати на суспільну думку, допомагає досягти конкретних ділових і професійних цілей діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню професійного іміджу як набору певних уявлень про ідеальний професійний образ присвячено праці таких науковців, як Р. Арнхейм, Н. Барні, П. Берд, К. Боулдинг, Р. Квеско, М. Мазоренко, Л. Мітіна, О. Панасюк, Є. Петров, В. Черепанова, В. Шепель, Дж. Ягер та ін. **Щодо трактування поняття «професійний імідж», то більшість вчених розуміють його** як професійний образ, що створює фахівець відповідно до його уявлень про зовнішній вигляд, поведінку і характер діяльності в заданій ситуації (Р. Арнхейм, К. Боулдинг, С. Болсун, М. Навроцька, О. Романовська та ін.); як загальне враження про фахівця, що він справляє на оточуючих через сприйняття його особистісно-професійних якостей, манери говоріння і поведінки, зовнішнього вигляду (Є. Барбіна, Ю. Дзядевич, Н. Тимошенко, О. Кирилюк та ін.); як сукупність професійних, моральних, естетичних і етичних норм, вироблених суспільством, і ставлення суб'єкта до своїх професійних обов'язків (Ю. Палеха, Д. Вергун, О. Грейліх, Л. Донська, Н. Савченко, Т. Хомуленко); складне утворення, зумовлене особливостями професійної діяльності та соціальними ролями, що виконує особистість (Т. Завгородня, О. Капустюк) і т. ін. Враховуючі позиції науковців, поняття «професійний імідж» ми позиціонуємо як цілеспрямовано сформований інтегральний образ, що поєднує в собі усвідомлений світогляд, зовнішній вигляд і сформовані професійно значущі характеристики, активне виявлення яких забезпечує індивідуальний стиль професійної діяльності і професійну самопрезентацію фахівця.

У психологічних розвідках професійний імідж розглядається здебільшого в контексті дослідження свідомості та підсвідомості особистості, вивчення мотивації її вчинків, процесу професійного самовизначення (Є. Климов, М. Гомезо, Л. Орлова, Д. Фельдштейн, Є. Зеєр, І. Кон, А. Кононенко, М. Мазоренко та ін.). Науковці-педагоги роблять акценти на формуванні необхідних рис та відповідних компетенцій у процесі здобуття людиною професійної освіти (Ю. Дзядевич, Т. Довга, В. Ісаченко, А. Калужний, Л. Мартинець, С. Маскалянова, І. Николаєску, Т. Саркісян, Н. Тарасенко, Н. Чипиленко та ін.). Разом із тим, незважаючи на досить активний інтерес науковців до проблематики, пов'язаної з іміджем професії, численні напрацювання з різних аспектів професійного іміджу, питання його формування у майбутніх політологів залишилися поза увагою дослідників.

**Мета статті** полягає у характеристиці можливостей реалізації іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів, що деталізується у таких завданнях: подання структурної моделі професійного іміджу майбутнього політолога; виокремлення педагогічних чинників, що

обумовлюють формування його професійного іміджу в процесі фахової підготовки; визначення стратегій організації іміджеформувальних заходів у навчально-виховному процесі ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зроблений нами аналіз змісту професійного іміджу, відображений у програмі підготовки майбутніх політологів, дає змогу стверджувати, що для позитивного результату іміджеформувальної діяльності та успішної реалізації фахівця цього профілю у професії студенту необхідно розвивати такі особистісні якості, як ерудованість, принциповість, відповідальність, організованість, тактовність, гнучкість; грамотна, чітка, логічна усна і письмова мова; креативність, допитливість, цілеспрямованість; організаторські здібності, об'єктивність, самоконтроль, прагнення до самовдосконалення. Серед необхідних фахівцю здатностей відзначимо також високий рівень розвитку аналітичного і синтетичного мислення (вміння отримувати та обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її); високий рівень розвитку понятійного мислення (володіння науковими поняттями); високий рівень розвитку дедуктивного мислення (уміння робити висновки від загального до конкретного); схильність до дослідної діяльності (увага до деталей, здатність групувати безліч фактів, установлювати причинно-наслідкові зв'язки); здатність займатися тривалий час кропіткою роботою (робота з досьє, архівними документами); високий рівень розвитку короткочасної і довготривалої пам'яті; розвинені комунікативні здібності; ораторські здібності; високий рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (здатність протягом тривалого часу зосереджуватися на певному виді діяльності); здатність сприймати велику кількість інформації (всебічне адекватне сприйняття ситуації) тощо.

Спираючись на думки науковців щодо визначення структурно-компонентної моделі професійного іміджу фахівця (В. Андрущенко, Л. Донська, Л. Ковальчук, А. Коркішко, О. Митцева, Ю. Палеха, О. Перелигіна, Н. Прус, О. Пехота, І. Размолодчикова, В. Черепанова та ін.) та роблячи їх проєкцію на зміст професійних компетенцій політолога, відображений у програмах підготовки, пропонуємо структурну модель професійного іміджу фахівця цього профілю, що включає візуально-поведінковий, ціннісно-рефлексивний і професійно-діяльнісний компоненти.

До візуально-поведінкового компонента моделі професійного іміджу політолога ми відносимо його зовнішньо-поведінкові характеристики: вербальну та невербальну поведінку (міміка, жести, етикет, манери), культуру поведінки, візуальну привабливість. Ціннісно-рефлексивний компонент, ядро професійного іміджу, характеризує внутрішній світ людини. Тут маються на увазі орієнтація на особистісно-професійний розвиток, бажання створювати позитивний професійний імідж, цінності та інтереси, ерудиція, стиль мислення, наявність позитивної «Я-концепції», що реалізується через позитивне ставлення до світу, позитивна самооцінка, самоповага, почуття власної гідності; самосвідомість, поведінка, яка узгоджує внутрішню оцінку себе із зовнішніми вчинками, тобто все те, що характеризує особистість у цілому. Професійно-діяльнісний компонент містить професійні знання та уміння, які фахівець повинен ефективно реалізовувати під час своєї професійної діяльності, професійну культуру, громадянську відповідальність, соціальну активність, працьовитість, здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу. Складовою цього компонента є також досвід особистості, що включає загальну ефективність професійної діяльності (уміння виділяти, систематизувати та передбачати недоліки та помилки в професійній діяльності, можливість запобігати їм; уміння реагувати на неординарні моменти в професійній діяльності; здатність до самоосвіти, розвитку професіоналізму).

Здійснений аналіз програм фахової підготовки політологів у закладах вищої освіти України, виокремлення компонентів професійного іміджу фахівців цього профілю та визначення змісту, специфіки та сутнісних характеристик кожного з них становить достатню методолого-теоретичну базу для розробки стратегії іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів.

Як педагогічні чинники, що обумовлюють формування професійного іміджу політолога в процесі фахової підготовки, ми пропонуємо таку сукупність спеціально організованих заходів: розвиток у майбутніх політологів стійкої потреби у формуванні професійного іміджу на основі усвідомлення цілей професійної підготовки; спрямованість змісту професійної підготовки на проєктування майбутніми політологами індивідуальної траєкторії форму-

вання професійного іміджу на основі рефлексивної позиції; педагогічний супровід імідже-формульованої діяльності студентів.

Розвиток у майбутніх політологів стійкої потреби у формуванні професійного іміджу пов'язуємо із необхідністю спрямування студентів на усвідомлену активність у будівництві свого професійного шляху, мотивацію до самореалізації у професії, соціумі, власному житті, тому що ефективність підготовки фахівців цього профілю до формування власного професійного іміджу забезпечується не тільки кількістю засвоєних ними знань, але й ставленням студентів до навчальної діяльності – їхньою внутрішньою позицією.

Рефлексія виконує провідну роль у формуванні усвідомленого оцінного ставлення особистості до здійснюваної нею діяльності і до себе як діяча, без чого є неможливим формування її досвіду та освоєння нових сфер діяльності [3, с. 112], що особливо актуально в контексті формування професійного іміджу особистості. Саме ці міркування виявилися головними у визначенні рефлексивної позиції як основи для проектування майбутніми політологами індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу.

Найважливішим етапом у формуванні професійного іміджу майбутніх політологів ми вважаємо організацію педагогічного супроводу іміджеформульованої діяльності студентів.

Виявляючи сутність категорії «супровід» у межах педагогіки, науковці використовують поняття «підтримка», «керівництво», «взаємодія», «сприяння», «співпраця», «створення умов», «допомога», «спрямованість на діяльність». Підкреслюючи відмінності між поняттями «педагогічне керівництво», «педагогічна підтримка» і «педагогічний супровід», Н. Яковлева [6, с. 48] зазначає, що супровід більшою мірою, ніж керівництво враховує інтереси його суб'єктів; керівництво є впливом керуючої системи, тоді як супровід – це взаємодія суб'єктів супроводжувачого і супроводжуваного процесів; керівництво в принципі не залежить від доброзичливості відносин між суб'єктами, тоді як для супроводу вони є найважливішою умовою реалізації; результат керівництва менш варіативний, ніж супроводу; керівництво допускає менше самостійності та активності суб'єктів, ніж супровід; при супроводі у суб'єктів більше можливостей виявити творчий потенціал, ніж при керівництві. Науковець наголошує на більшій масштабності супроводу як педагогічного явища, що може містити у собі і допомогу, і підтримку але, на відміну від них, має тривалий і безперервний характер, завжди «прив'язаний» до певного процесу, доповнює і супроводжує його і полягає у здійсненні конкретних дій з боку педагога, таких як спостереження за перебігом процесу і аналіз ситуацій, розроблення системи заходів, що пропонуються студенту, його консультування тощо.

Вважаємо доречним звернути увагу на нашу позицію стосовно того, що педагогічний супровід відрізняється від підтримки не зменшенням ступеня втручання педагога в процес освіти, скільки умінням самого студента вирішувати свої навчальні та особистісні проблеми. Суттєвою відмінною педагогічного супроводу від педагогічної допомоги і педагогічної підтримки, на наш погляд, є розуміння його як взаємодії двох рівноправних суб'єктів, партнерів, де педагог і студент «йдуть разом», а не виконують ролі «того, хто веде» і «того, кого ведуть». Результатом реалізації цієї педагогічної взаємодії є формування певного досвіду, рефлексивної позиції, здійснення взаємопідтримки і взаємостимулювання.

І. Семененко [4, с. 350] визначає педагогічний супровід як цілісну, системно організовану педагогом діяльність студента, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови успішного навчання і розвитку кожного студента в освітньому середовищі ЗВО, прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Цей метод ґрунтується на взаємодії того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують.

Сутністю педагогічного супроводу Н. Скрипник [5, с. 188] вважає педагогічну діяльність, що спрямована на сумісну зі студентом розробку і реалізацію індивідуальних планів саморозвитку, створення умов для формування суб'єктної позиції студента, для розуміння ним індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності й освіти зокрема, для розроблення і прогнозування результатів індивідуальної стратегії поведінки і освіти, її реалізації, подолання студентом особистісно значущих проблем. Ключовим у цьому є створення атмосфери, завдяки якій студент усвідомлює, що він не на одинці зі своїми успіхами і труднощами, що поруч є педагог, який не буде втручатись без приводу, але завжди готовий допомогти і підтримати.

Забезпечення педагогічного супроводу саморозвитку професійної компетентності фахівців, як зазначає Ю. Присяжнюк [2, с. 168], ґрунтується на основі механізмів саморозвитку, відповідно до яких стимулом до нього виступає зміна ставлення особистості до себе і до професійної діяльності, усвідомлення здатностей виходити за межі заданого і творчого перетворення самого себе.

Педагогічний супровід використовує в єдності діагностику (виявлення суті проблеми), інформаційний пошук (розкриття шляхів розв'язання проблеми), планування, консультування, первинну допомогу в реалізації плану (вчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості), вивчення результатів педагогічного супроводу, корекцію відхилень у розв'язанні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкта супроводу, роботу в тісному зв'язку з практичною діяльністю освітніх установ і здійснюється за допомогою особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку.

Реалізація ідеї педагогічного супроводу іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів обумовлює необхідність визначення стратегій здійснення цього процесу. Недостатність реальної практики і незавершеність професійної підготовки може привести до формалізму знань і невміння їх застосування. З цих позицій важливою умовою формування професійного іміджу є розроблення і використання принципово нових технологій навчання, які дозволяють проєктувати процес підготовки майбутнього політолога як послідовну трансформацію навчальної діяльності. Навчальний процес має проєктуватися таким чином, щоб студенту завжди була зрозуміла практична сфера застосування отриманих їм теоретичних знань. Головна роль у цьому процесі належить тренінгу практичних навичок, а саме інтерактивним методам навчання, моделюванню практичних ситуацій на заняттях, що включає механізм «проб і помилок», дає змогу засвоїти навик за допомогою власного досвіду. Використання інтерактивних методів покликане сприяти усвідомленню студентами своєї неповторності, оригінальності, розкриттю і визнанню їх творчих здібностей, саморозвитку, професійному становленню. Особливо важливим є формування суб'єктних якостей особистості, її самоствердження і прагнення до самовдосконалення.

Інтерактивне навчання у цьому контексті ми розуміємо як сумісне проблемне навчання за допомогою дії, навчання у співробітництві студентів з викладачем і один з одним. Інтерактивній презентації навчальної інформації сприяє використання методів, що спрямовані на активне передавання інформації і стимулювання участі студентів у тому, що відбувається. Для цього ефективними можуть виявитися такі інтерактивні методи, як активне включення (метод Донахью), круглий стіл, експертна оцінка, сократівський метод, мозковий штурм тощо.

Одним із актуальних інтерактивних методів є також комплексно-аналітичне моделювання, використання якого сприяє скороченню кількості і рівня критичних помилок у практичній професійній діяльності, збільшенню її ефективності. У процесі використання цього методу особлива увага має приділятися творчим завданням, що носять проблемний характер і вимагають від студентів творчого підходу. Це створює на занятті атмосферу ділового зацікавленого спілкування всіх задіяних суб'єктів, мотивує студентів на виконання поставлених завдань.

Перспективним для застосування на практичних заняттях є також метод обговорення конкретних ситуацій (кейсів). Це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, базований на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань – ситуацій. Початковий (підготовчий) етап виконання кейса складається з самостійної роботи і викладачів, і студентів поза аудиторією. Безпосередньою метою кейс-методу є спільне обговорення та аналіз кейса (події, що відбулася в тій чи іншій сфері діяльності) групою студентів, вироблення практичного вирішення з подальшою оцінкою запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Розуміючи іміджеформувальну діяльність як програму саморозвитку, звернемо увагу на такі її складові, як формування відповідної умовам професійної діяльності зовнішності, оволодіння технікою усного мовлення, знання ділового етикету, прояв таких якостей, як комунікабельність, готовність до ділової самопрезентації. У процесі іміджеформувальної діяльності необхідним є задіяння технології фейсбїлдингу – будування візуального іміджу

зовнішності з урахуванням ключових супутніх чинників. Слід звернути увагу студентів і на роль кінесици, дизайну одягу, конгруентності (відповідності смислів вербальних і супроводжуваних їх невербальних сигналів) у технології професійної самопрезентації.

Важливим чинником іміджеформувальної діяльності є тренінг з асертивності – вербальної і невербальної поведінки, спрямованої на вираження власних потреб і відстоювання своїх позицій, базованої на позитивному і шанобливому ставленні до партнера як до рівного. Принципами асертивної поведінки є прийняття відповідальності за свої слова, дії і своє життя; самоповага і повага до інших людей; ефективне спілкування на основі чесності, відкритості, впевненості у собі, позитивної установки на спілкування і досягнення компромісу; прагнення знайти такий вихід із ситуації, який влаштує всіх.

Найбільш вагомим педагогічним супровід іміджеформуючої діяльності може стати у процесі допомоги студентам у їхніх професійних самовиявленнях у межах та поза межами університету. Мова йде, наприклад, про волонтерську діяльність, участь у громадських заходах, політичних процесах.

Залучення студентів до практичної волонтерської діяльності – це дієва можливість сформувати стійке позитивне ставлення до людей, розуміння їх потреб і політичних вподобань, що є необхідним для майбутнього політолога. Під час проходження волонтерської практики студент отримує можливість розвивати і вдосконалювати свої особистісні характеристики, оскільки волонтеру притаманні такі якості, як чутливість, комунікабельність, креативність, здатність до співпраці, терпимість, сильна мотивація і незацікавленість в отриманні вигоди. Студенти послідовно залучаються до соціально-значущої діяльності, за допомогою якої здійснюється виховання у сучасній молоді толерантності, емпатії, доброзичливості, інтересу до проблеми, позитивності, впевненості у своїх можливостях, вміння чути і слухати, вміння заручитися підтримкою співрозмовника, вміння приймати рішення, досвід роботи з групою, організаторських і лідерських якостей.

У процесі волонтерської діяльності успішно реалізуються основні потреби молодих людей. Так, волонтерство дає змогу відчути свою корисність, реалізувати потребу людини бути потрібною іншій людині. Це може бути серйозним мотивом для молодих людей: «Я дуже необхідний, в мені мають потребу інші люди; ці не знайомі раніше, можливо різного віку і статі, представники різних національностей і релігій, люди вважають мене корисним» [1]. Такі переживання, безсумнівно, є цінністю для особистості, що проходить шлях самовизначення. Успішно задовольняється і потреба у спілкуванні, яке є провідним видом діяльності молоді. У компанії однодумців студентам цікаво працювати, у них розширюється коло спілкування. Цей новий досвід спілкування з представниками інших вікових, соціальних і професійних груп є серйозним і усвідомленим мотивом активної волонтерської діяльності. І це дуже серйозна нова якість спілкування, адже студентів з цими людьми об'єднують справа, спільні проблеми і загальний успіх.

Волонтерство – це ще і творчий процес. Розвиток творчих здібностей студентів може здійснюватися під час публічних виступів перед громадськістю, підготовки сценаріїв, створення різного роду проєктів. У ході розроблення і реалізації проєкту волонтерам часто буває потрібно скласти листівку, написати текст і продумати її оформлення. При розробленні сценарію важливо вміти написати вірші або скласти пісню, придумати слоган-девiз, створити колаж або плакат, підготувати виступ на сцені, написати прес-реліз або статтю, зробити фотозвіт і багато-багато іншого. Мистецтво і творчість мають невичерпні можливості для самовираження і саморозвитку особистості, формують естетичні цінності і ціннісні орієнтації людини у світі, розвивають комунікативні здібності, пов'язані з обміном думками, ідеями та емоціями між людьми різних соціальних пластів і національностей, різного віку.

Участь у волонтерських акціях дозволяє студентам встановлювати ділові і особисті зв'язки, розвивати організаторські, лідерські здібності заробляти авторитет в студентському середовищі й серед викладачів. Головним очікуваним новоутворенням, що засвідчує позитивний результат волонтерської діяльності для особистості, є соціальна зрілість Волонтерство сприяє формуванню досвіду виявлення і визначення різних соціальних проблем, розвитку вміння виявляти їх причини, а також розвитку здатності до рефлексії.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Вважаємо, що педагогічний супровід іміджеформувальної діяльності майбутніх політологів полягає у забезпеченні комплекс-

су чинників для повноцінного здійснення цього процесу: активізації навчальної діяльності шляхом використання інтерактивних методів навчання; створенні педагогічної атмосфери, що сприяє творчим проявам студентів; розвитку самоактуалізації особистості, сприянні реалізації потенційних можливостей студентів, їх самоздійсненню.

Перспективу подальших досліджень бачимо у розробленні практичних методів формування професійного іміджу майбутніх політологів у процесі їхнього навчання у закладі вищої освіти.

### Список використаної літератури

1. Бородаева Г.Г. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента [Электронный ресурс] / Г.Н. Бородаева, И.А. Руднева // **Современные проблемы науки и образования**. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14037> (дата звернення: 17.12.2019).

2. Присяжнюк Ю.С. Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної компетентності вчителя-філолога в умовах модернізації освіти / Ю.С. Присяжнюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 25. – С. 163–170.

3. Rezvan O. Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach / Rezvan O., Grinyova V. // *Advanced Education*. – 2016. – Вип. 6. – С.111–114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955

4. Семененко І.Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема / І.Є. Семененко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 346–351.

5. Скрипник Н. Педагогічний супровід як умова формування суб'єктивної позиції майбутніх фахівців / Н. Скрипник // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10(2). – С. 186–192.

6. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – С. 46–49.

### References

1. Borodaeva, H. & Rudneva, Y. (2014). *Volonterskaia deiatelnost kak faktor formirovaniia lichnosti studenta* [Volunteer activity as a factor in the formation of a student's personality]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], no. 4 (Accessed 17 December 2019). (In Russian).

2. Prysiazhniuk, Yu. (2014) *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchytelia-filoloha v umovakh modernizatsii osvity* [Psychological and pedagogical support development of professional competence of the teacher-philologist in the minds of modernization]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia* [Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Correctional Pedagogy and Special Psychology]. Kyiv, no. 25, pp. 163-170. (In Ukrainian).

3. Rezvan, O. & Grinyova, V. (2016). Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach. *Advanced Education*. issue 6., pp. 111-114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955

4. Semenenko, I. (2013). *Pedahohichnyi suprovid yak psykhologo-pedahohichna problema* [Pedagogical support as a psychological and pedagogical problem]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]. Zaporizhia, issue 29, pp. 346-351. (In Ukrainian).

5. Skrypnyk, N. (2014). *Pedahohichnyi suprovid yak umova formuvannia subiektyvnoi pozytsii maibutnikh fakhivtsiv* [Pedagogical support as a condition for forming the subjective position of future specialists]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of modern teacher preparation]. Uman, no. 10 (2), pp. 186-192. (In Ukrainian).

6. Yakovleva, N. (2012). *Soprovozhdenie kak pedahohicheskaia deiatelnost* [Support as a pedagogical activity]. *Vestnyk Yuzhno-Uralskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Obrazovaniie. Pedahohicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University]. Cheliabinsk, no. 4 (263). pp. 46-49. (In Russian).

## STRATEGIES FOR ORGANIZATION OF IMAGE-FORMING ACTIVITIES OF FUTURE POLITICAL SCIENTISTS

*Oksana O. Rezvan, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, head of the Department of Language Training, Pedagogy and Psychology of O.M. Beketov National University of Urban Economy.*

E-mail: rezvanoksana1@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7371-3605

*Rostyslav E. Kravets, M.Sc., postgraduate of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine).*

E-mail: kravets\_re@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-0919-4908

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-31

*Key words: professional image, future political scientists, pedagogical support, higher education, higher school, image-forming activity.*

The article is devoted to the formation of professional image of future political scientists during their professional training in higher education institutions. The personal qualities that a future political scientist needs to develop in order to achieve a positive result of image-forming activity are determined. A structural model of professional image of a specialist of this profile is presented, which includes visual-behavioral, value-reflexive and professional-activity components.

The pedagogical factors that determine the formation of students' professional image in the process of professional training are distinguished: forming in future political scientists of a stable need to develop a professional image based on the awareness of the goals of vocational training; the orientation of the content of professional training at the design by future political scientists of an individual trajectory of formation of a professional image based on a reflective position; pedagogical support of students' image-forming activity.

The most important stage in the formation of the professional image of future political scientists is the organization of pedagogical support of their image-forming activities. The approaches of scientists to understanding the concept of «pedagogical support» and the terms close to it are analyzed. Strategies for organizing the image-forming activities of future political scientists in the educational process at universities are substantiated. It is alleged that the main role in the learning process should belong to the training of practical skills, namely, interactive teaching methods, modeling of practical situations in the classroom, which allow to learn skills through personal experience. A number of methods are proposed, aimed at actively transferring information and stimulating student participation in what is happening: complex-analytical modeling, method of discussion of specific situations (cases), active inclusion (Donahue method), round table, expert evaluation, Socratic method, brainstorming and more. The importance of using such technologies of professional self-presentation in the process of image-forming activity, such as training in face-building, congruence, verbal speech, assertiveness, etc., is proved. The important role in the process of assisting students in their professional self-expression in outside-the-university volunteer activity is considered. Volunteering is positioned as an effective opportunity to form a stable positive attitude towards people, understanding their needs and political preferences, which is necessary for a future political scientist. Participation in volunteer events allows students to establish business and personal relationships and develop organizational and leadership skills to earn credibility in the student environment and among faculty. Social maturity is the main expected development that demonstrates a positive outcome of volunteer activity for the individual.

We believe that the pedagogical support of image-forming activities of future political scientists is supposed to provide a set of factors for the full implementation of this process: intensifying learning activities through the use of interactive learning methods; creating a pedagogical atmosphere that promotes students' creative expression; development of self-actualization of an individual, promotion of realization of potential opportunities of students, their self-realization.

*Одержано 15.11.2019.*

УДК 378.1:371.13(479.22)  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-32

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

## **СУЧАСНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У статті здійснено історико-ретроспективний аналіз основних етапів реформування системи вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Грузія на початку ХХ ст. та висвітлено структуру сучасної системи вищої освіти країни.

Стверджується, що проблемною ланкою у розбудові педагогічної освіти є відсутність стимульної бази щодо інновацій, чіткого механізму заохочення педагогів, які впроваджують інноваційні технології у навчальний процес. Актуальною на етапі реформування грузинської вищої освіти була і залишається до цього часу проблема відірваності теорії від практики, що негативно позначається на показниках конкурентоспроможності її на світовому ринку праці.

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

Визначальним фактором успішності модернізації у статті названо зміну домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Для успішного завершення реформ автор пропонує низку напрямів змін.

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

В статье осуществлен историко-ретроспективный анализ основных этапов реформирования системы высшего и педагогического образования в Республике Грузия в начале ХХ в. и освещается структура современной системы высшего образования страны.

Утверждается, что проблемным звеном в создании педагогического образования является отсутствие стимульной базы инноваций, четкого механизма поощрения педагогов, которые внедряют инновационные технологии в учебный процесс. Актуальной на этапе реформирования грузинского высшего образования была и остается проблема оторванности теории от практики, что негативно сказывается на показателях ее конкурентоспособности на мировом рынке труда.

В публикации аргументировано доказано, что современная Грузия постепенно двигается от централизованной структуры управления к децентрализованной, либеральной (западной) модели образования, благодаря широкой поддержке интеллигенции страны, которая осознает необходимость проведения радикальных реформ в системе высшего образования, целью которого является обеспечение страны профессионалами во всех отраслях человеческой деятельности.

Определяющим фактором успешности модернизации в статье названа смена доминант реформаторской деятельности – переход от бездумного копирования западных образовательных моделей к выявлению внутренних резервов и образцов преобразования образовательного пространства к взвешенной адаптации их к вызовам глобализованного общества. Для успешного завершения реформ, автор предлагает ряд направлений изменений.

*Ключевые слова: педагогическое образование, реформы, учреждение высшего образования, педагогические кадры.*



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

Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН та її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Значимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчаються майже 5 мільйонів студентів і працюють майже 400 тисяч викладачів. 6 березня 1993 р. у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Турції та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову і дослідну діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодія міст і регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

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

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

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

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у Республіці Грузія тривалий час залишалася поза увагою провідних вітчизняних науковців, що і обумовило наш науковий інтерес.

**Метою статті** є здійснення історико-ретроспективного аналізу основних етапів реформування системи вищої освіти у Республіці Грузія та висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: проаналізувати з позицій системно-історичного підходу основні етапи реформування системи вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Грузія та описати існуючу структуру вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш очевидними закономірності розвитку освітніх і педагогічних систем та освітнього простору в цілому стають на тих історичних етапах, коли відбувається радикальна перебудова економічного та соціокультурного життя суспільства. Для Грузії першої чверті XXI ст. такий період оновлення розпочався після Трояндової революції 2003 р., коли одним із пріоритетів нового уряду стало реформування вищої освіти.

Слід відзначити, що на різних етапах історичного розвитку революції як найбільш радикальний спосіб докорінного руйнування старих соціальних систем і побудови нових (не завжди більш досконалих) приводили до стрімкого оновлення освітнього простору, що могло відбуватися щонайменше у двох напрямках. Так, можлива активізація пошуку або нових способів вирішення «старих» завдань вже у нових умовах, тобто робляться спроби косметичного реформування освіти (як приклад, комп'ютеризація навчання), або нових фундаментальних основ освіти (формування нового мислення, реанімація етичних парадигм тощо).

Поверхові реформи, як правило, призводять до консервування системи – змінюється форма, але не зміст і не принципи освіти – що знаходить своє вираження у кризі освіти в цілому. Поглиблення кризи пов'язане з тим, що традиційна освіта (як процес, так і результат), сформована в межах попереднього типу соціокультурної комунікації, перестав задовольняти потреби розвитку. А налагоджені впродовж століть соціально-педагогічні механізми класичної моделі освіти в силу своєї консервативності продовжують працювати на самозбереження, асимілюючи інновації, які не узгоджуються із принципами її організації. Водночас період кризи є сприятливим для оновлення і «переформатування» освітніх систем, адже активізується інноваційна діяльність щодо пошуку можливих стратегій та адекватних їм механізмів виходу із цієї кризи [1, с.300]. Кожна реформа, як правило, ускладнює відносини всередині педагогічного співтовариства, посилюючи гостроту взаємного неприйняття «новаторів» і «консерваторів». Несформованість громадянського суспільства, авторитарно-тоталітарний характер державного управління у радянську добу стали факторами, що зумовили незавершений і неглибокий характер реформ у 90-х роках ХХ ст. в країні.

Шлях, який обрала Грузія після Трояндової революції, характеризувався крайнім радикалізмом і прагненням уряду докорінно змінити існуючу систему освіти. Найрадикальніших та найсуперечливіших заходів було вжито в 2004–2007 рр., коли новий уряд мав потужний політичний мандат і був упевнений у своїй здатності реалізовувати досить болючі реформи, не боячись їхніх політичних наслідків. Проте в подальшому, коли таким радикальним діям було протиставлено велелюдні мітинги опозиції, уряд починає виявляти набагато більшу обережність у проведенні тих реформ, які можуть відштовхнути впливові групи виборців. В урядових колах були такі особистості, які вважали здійснення освітньої реформи одним із важливих чинників відчуження впливових груп еліти. Крім того, було переглянуто деякі заходи, які було вжито у сфері загальної освіти.

Сучасні дослідники реформістського руху періоду Трояндової революції, зокрема Г. Нодія, визначають декілька причин такої посиленої уваги уряду до системи вищої освіти:

- по-перше, ідеали боротьби з корупцією відігравали центральну роль у революційних подіях того часу. Система вищої освіти, а особливо механізми вступу до закладів вищої освіти, була найочевиднішим зразком нахабної корупції. Можна стверджувати, що високий рівень корупції саме в поліції та системі освіти найактивніше обговорювався на той час у Грузії;

- по-друге, активними учасниками Трояндової революції були студентські організації (зокрема молодіжна організація «Кмара»), які представляли Тбіліський державний університет, що історично був найпрестижнішим, але одночасно і найбільш корумпованим навчальним закладом. Вони розпочали політичну діяльність з протестів проти корупції та браку реформ у своїх навчальних закладах;

- по-третє, важливу роль у процесі реформування відіграла концепція «ментальної революції», або «культурної революції». Її просувала нова молода еліта зі своєю потужною вірою в європейський та західний характер Грузії. Але ця еліта водночас вважала, що цінності та життєва практика більшості громадян Грузії не відповідали сучасним західним стандартам. Зміни в системі освіти стали важливим елементом програми «ментальної революції», оскільки саме в такий спосіб можна було вплинути на погляди нового покоління

громадян Грузії, а встановлення контролю над системою освіти стало першим кроком до цієї мети [2, с. 105].

Важливим для розуміння змісту і напрямів освітньої реформи 2004–2007 у Грузії є усвідомлення тих проблем, що не лише гальмували розвиток освіти на початку XXI ст., а й ставали на заваді загального економічного й соціокультурного прогресу в усіх пострадянських країнах.

Дослідники [2, 3] схиляються до думки, що найбільш вагомими серед них були:

- корупція, схильність до якої вважалася навіть специфічною рисою грузинської культури. Протидіяти їй, на думку населення, було неможливо, а тому широко поширеним було примирення з цією ситуацією. Галузь освіти у цих умовах також не могла бути вільною від корупції;

- інфляція стандартів. У Грузії була широко поширена думка про те, що наявність диплому про вищу освіту далеко не означала, що його власник має рівень знань хоча б близький до того, якого вимагає відповідний ступінь. Хоча ця проблема мала місце й у часи СРСР, її поглибив перший пакет реформ, проведених на початку 1990-х років, коли кількість приватних вищих навчальних закладів зростала з неймовірною швидкістю, а держава не створила жодних механізмів забезпечення якості навчання у цих закладах. Унаслідок такої освітньої політики в різних регіонах Грузії виникли сотні вкрай низькоякісних «університетів»;

- низький рівень оплати праці науково-педагогічних працівників. Заробітна плата викладачів університету була на той час значно нижчою від прожиткового мінімуму. Кар'єра викладача стала непривабливою для талановитої та амбіційної молоді: аби вижити, працівникам освіти доводилося або брати хабарі, або шукати інших доходів;

- ізоляція від міжнародної інтелектуальної спільноти. Після розпаду СРСР система вищої освіти не зазнала жодного суттєвого реформування. Окремі інноваційні проекти запроваджувалися у галузі середньої освіти та на базі декількох приватних вищих навчальних закладів. Питання полягало не лише у відсутності інституційних змін, але й у цінностях, які уособлював професорсько-викладацький склад університетів: стара викладацька еліта, зокрема на факультетах соціальних та гуманітарних наук, сприймалася як налаштована вороже до ідей ліберального індивідуалізму та вестернізації, провідником яких була нова еліта Трояндової революції;

- відрив викладання від науки, притаманний радянській системі з її окремою мережею науково-дослідних інститутів у системі академії наук, вважався ще одним шкідливим реліктом радянського минулого. Цей розрив між викладацькою та дослідною роботою вважався однією з причин низької якості викладання у вищих навчальних закладах;

- фактична децентралізація управлінської діяльності, коли вищим навчальним закладам було надано повну свободу у виборі цілей і видів змісту освіти. Така модель, як правило, характерна для високорозвиненого освітнього ринку або ж для суспільств, що переживають революційну руйнацію соціального і культурного устроїв. Вона найбільш інноваційна та найменш результативна, адже при бурхливому розвитку «острівців інновацій» не було жодних системних, повноцінно реалізованих змін;

- перехід на дворівневу систему навчання у вищому навчальному закладі. Наприкінці 1990-х років уряд ухвалив рішення про перехід від єдиного рівня вищої освіти, навчання на якому тривало п'ять років, на дворівневу систему ступенів, поширену на міжнародному рівні, яка складалася з бакалавріату (чотири роки) та магістратури (два роки). Цей крок вважався позитивним, хоча сам перехід так і не завершився на той час, коли було розпочато реформування.

З травня 2005 р. в системі вищої освіти Грузії починається реформування, спрямоване на гармонізацію системи вищої освіти країни із вимогами Болонської декларації. Програма реформування вищої школи була побудована з урахуванням тогочасних соціально-культурних реалій і базувалася на таких керівних принципах, як: вкорінення корупції, що стало головним політичним пріоритетом; збільшення фінансування вищих навчальних закладів; обмеження функцій і повноважень Міністерства освіти та науки, зокрема у сфері оперативного управління системою вищої освіти; наближення до західних, американських та європейських стандартів вищої освіти. Загалом же Болонський процес було оголошено основним керівним принципом реформування освіти і заявлено на найвищому урядовому рів-

ні, що до 2010 р. система має повністю відповідати Болонським критеріям. Слово «Болонья» стало ключовим для обґрунтування легітимності реформ: мало хто зважувався чинити відвертий опір змінам після того, як було зазначено, що таких змін вимагають Болонські критерії.

За даними 2014 р. у Грузії функціонують 26 державних і 209 недержавних вищих навчальних закладів, контингент студентів яких складає 163345 осіб. 75% студентів здобувають освіту в державних вищих навчальних закладах, а 25% – у приватних. У секторі освіти Грузії працює 7,1% населення країни, студенти – 3,5% населення [3, с.58].

Засади ліберальної освіти стали керівним ідеологічним принципом реформування: вони передбачали автономію не лише закладів вищої освіти, але й їх факультетів; фінансування закладів освіти у розрахунок на студента; збільшення повноважень органів студентського самоуправління, а також підвищення мобільності студентів як у межах університету, так і на рівні співробітництва різних університетів. Передбачалося, що кількість державних та приватних закладів вищої освіти (ЗВО) мала скоротитися задля підвищення якості та більш раціонального використання ресурсів. Академія наук радянського зразка підлягала демонтажу, а її ресурси мали відійти ЗВО. Задля втілення у життя цих та інших сміливих перетворень керівництво вищою школою мало перейти до людей, орієнтованих на реформи.

Активні реформаторські кроки в освітній галузі, хоч і були підтримані суспільством в цілому, зустріли значний опір з боку вкоріненої в університетах викладацької еліти. Розуміючи, що однієї політичної волі до реалізації реформ у нестабільних умовах замало, уряд вдався до рішучих, подекуди жорстких заходів.

Основним керівним документом з питань реформування системи вищої освіти став новий Закон «Про вищу освіту», ухвалений у грудні 2004 р. Основні реформи розпочалися у 2005 р. Першочергову увагу було приділено акредитації ЗВО. Міністерство освіти і науки утворило Національне акредитаційне агентство, яке мало забезпечити прозорий процес акредитації навчальних закладів, у тому числі й вищих. Держава припинила визнавати дипломи, видані тими навчальними закладами, які не пройшли акредитацію, до того ж вони не мали права на державне фінансування. ЗВО довелося пройти дві акредитації: інституційну та програмну. Перша з них мала на меті оцінку їхнього інституційного потенціалу (кадрів, інфраструктури, обладнання тощо), а друга – оцінку адекватності навчальних програм і методів викладання.

На першому етапі реформування Міністерство освіти і науки повністю зосередилося на інституційній акредитації. Її виявилось достатньо аби суттєво зменшити кількість приватних ЗВО: їх залишилося близько двадцяти. Що ж стосується державних університетів та інститутів, то деякі з них об'єдналися, а це, у свою чергу, теж дозволило значно скоротити їх загальну кількість. Програмну акредитацію було відкладено на пізніший строк.

Відповідно до нового законодавства було запроваджено систему фінансування, яка передбачала урахування кількості студентів при розподілі державних коштів. Таким чином, бюджет вищого навчального закладу безпосередньо залежав від кількості студентів. Для державних ЗВО законом було встановлено граничний розмір плати за навчання (1500 ларі; цю суму пізніше було збільшено до 2250 ларі), при цьому не було заборонено встановлювати меншу плату. Водночас приватні вищі навчальні заклади могли встановлювати більш високу плату за навчання. Основним джерелом прибутку для бюджетів навчальних закладів мала стати саме плата за навчання, хоча Міністерство освіти і науки (МОН) також давало певні кошти на покриття адміністративних витрат і розвиток інфраструктури.

Що ж до загальнонаціональних вступних іспитів, то законом було встановлено: людина могла стати студентом акредитованого ЗВО лише на підставі результатів іспиту, проведеного Національним екзаменаційним агентством (органом публічного права при МОН). Для всіх абітурієнтів було встановлено три загальнообов'язкові іспити (загальні навички, грузинська мова, іноземна мова), але ЗВО мали право вимагати від абітурієнтів скласти ще й четвертий іспит за обраним ними напрямом (з історії, математики, фізики тощо). Виходячи з результатів інституційної акредитації, МОН визначало максимальну кількість студентів, яких вищий навчальний заклад міг прийняти, а студенти мали право обрати п'ять факультетів, на яких вони хотіли б навчатися (пізніше цю кількість було збільшено до семи). Ті студенти, які складали іспити найкраще, отримували від уряду гранти на покриття оплати за

навчання (причому вони спрямовували це фінансування і у приватні виші), а решті доводилося платити за навчання самостійно.

Найочевиднішим успіхом цієї реформи стало те, що вона повністю унеможливила корупцію на кожному етапі вступу до ЗВО. Водночас вона також позбавила ЗВО будь-якої можливості впливу на процес вступу. Система оцінювання знань була приведена у відповідність із міжнародною практикою. Законом було передбачено трьохрівневу систему освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр та доктор філософії) з відповідною тривалістю навчання. Колишню систему наукових ступенів (кандидат наук, доктор наук) було скасовано, а осіб із цими ступенями було прирівняно до доктора філософії. Усі три рівні програм мали бути приведені у відповідність із критеріями Болонського процесу, а саме європейською кредитно-трансферною системою ЄКТС, яка стала обов'язковою для усіх вищих закладів освіти.

Урядом було встановлено дворічний перехідний період, у ході якого усі суб'єкти освітньої діяльності у вищій школі мали змогу адаптуватися до нових умов. На практиці це виявилось дворічною відстрочкою автономії закладів освіти і призвело до повномасштабних змін в їх керівництві, а також у викладацькому та адміністративному складі. Міністерство освіти і науки призначило нових ректорів усіх державних ЗВО, які розпочали їх розбудову «з нуля». Ректори запровадили нову структуру факультетів, а на всі викладацькі посади (їх було лише три: асистент, доцент та професор) було оголошено конкурс; після обрання на посаду професори обирали деканів факультетів та органи управління освітнім закладом (Сенат та Вчену раду), які, у свою чергу, обирали ректорів та головних адміністраторів. Особи старші 65 років не мали права обіймати адміністративні посади, але згодом здобули право на зайняття почесних посад. Цей етап реформування став найбільш значущим та найсуперечливішим, але він мав ключове значення для забезпечення радикальних змін. По завершенні процесу реформування Міністерство освіти і науки Грузії послабило тиск на вищу школу, залишивши за собою лише декілька важелів впливу, зокрема, у питаннях бюджету та штатного розпису. Крім того, МОН визначила граничну чисельність студентів у ЗВО, виходячи з його кадрових та матеріально-технічних можливостей.

Реформування Академії наук Грузії також відбувалося не без складнощів. Науково-дослідні інститути, які працювали під егідою академії, стали незалежними від неї і були передані під контроль Міністерства освіти і науки. Це вважалося заходом перехідного характеру на той час, коли таким інститутам було запропоновано приєднатися до вищих навчальних закладів. Чимало з них згодом саме це й зробили. За академією було збережено церемоніальні функції, причому довічне членство у ній є символом статусу та додатковим джерелом прибутку для багатьох провідних учених Грузії.

Завдяки реформі змінилася і система фінансування наукових досліджень. МОН утворило Національний науковий фонд та соціально-гуманітарний «Фонд Руставелі» (згодом ці фонди було об'єднано). Ці фонди фінансували дослідження на засадах відкритої конкуренції. Думка іноземних учених відіграла вирішальну роль в оцінці пропозицій щодо отримання грантів грузинськими науковцями. Таким чином, було створено нову систему фінансування дослідної діяльності. Дослідні інститути, які раніше належали до системи академії наук, зберегли за собою основну частку фінансування, але таке фінансування було дуже обмеженим, оскільки було передбачено, що основний обсяг фінансування надходитиме у формі грантів на дослідження.

У цілому ж здійснені у ході реформи перетворення мали неоднозначну оцінку з боку суспільства, проте, очевидними є позитивні зрушення у системі вищої освіти. Так, повністю знищено корупцію на етапі вступу до закладів вищої освіти, а корупцію всередині закладу радикально обмежено. Зарплата професорів та інших працівників зросла в кілька разів. Загалом вища школа стала більш відкритою до інновацій, хоча між закладами вищої освіти спостерігаються значні розбіжності в цій сфері.

Багато талановитих молодих людей, які раніше були орієнтовані на роботу за кордоном або в організаціях, що фінансувалися з Заходу, вирішили працювати в грузинських університетах, причому в країну повернулися й деякі з тих, хто вже працював за кордоном. Як позитив слід відзначити появу конкурентної «боротьби» вищих навчальних закладів за найкращих студентів.

Водночас проблема якості вищої освіти в Грузії й досі залишається актуальною. Розвиток системи забезпечення якості на рівні вищої та загальної освіти визнається фахівцями найменш ефективним елементом реформи. Зокрема, результати реформування Тбіліського державного університету, що історично був найпрестижнішим вишем Грузії, вважаються дуже невтішними.

Занепокоєння викликає зокрема і результативність системи підготовки педагогічних кадрів, яка продовжує багато в чому орієнтуватися на традиції радянської вищої школи. Так, переважна більшість учителів все ще продовжує дотримуватися «консервативно-охоронної» позиції щодо «інформаційно-знанневої» освітньої парадигми. І якщо на рівні професійної свідомості спостерігається певний прогрес щодо орієнтації на новий освітній ідеал, то підготовка у ЗВО та практична діяльність пересічного грузинського педагога не зазнали суттєвих змін.

До успадкованих із радянських часів елементів педагогічної освіти належить педагогічна практика, яку проходить студент під час навчання в університеті, а також широко розповсюджена у країнах Східного партнерства система підвищення кваліфікації вчителів, що передбачає п'ятирічний інтервал у курсовій підготовці працівників освіти. Такі часові межі були зумовлені розрахунками Москви щодо можливостей відповідних закладів освіти підвищити кваліфікацію усіх практикуючих вчителів. На сьогодні вже не викликає сумніву неспроможність такої системи задовольнити запити динамічно змінюваного, відкритого до взаємодії на міжнародному рівні ринку праці.

Перед кожним педагогом у таких умовах постає проблема вибору: або стати провідником загальноприйнятої, узвичаєної освітньої доктрини, або йти шляхом створення і впровадження на практиці нових підходів до організації освітньої діяльності, які б сприяли самореалізації кожного конкретного учня. Цей вибір і визначає спрямованість і ефективність освітніх реформ. Стає зрозуміло, що реформа освіти – це, перш за все, реформа всього життя дитини, яка росте і розвивається, а не тільки і не стільки реформа педагогічного методу, тієї чи іншої спеціальної технології навчання. При такому розумінні освітнього процесу педагог із «оракула, що володіє істиною» перетворюється на соціального архітектора способу життя дитини. Але це можливо за умови сформованості певного рівня професійно-педагогічної культури, яка, на жаль, змінюється повільними темпами.

Після краху радянської системи освіти багато талановитих педагогів залишили свою професію через низьку заробітну плату і недостатнє фінансування педагогічної освіти в цілому. У середині 90-х років минулого століття дуже важко було утримати вчителів у сільських школах, а кваліфіковані молоді люди шукали нових можливостей для розвитку у великих містах і, як правило, на іншому професійному терені. Ті ж, хто залишився у професії, були змушені перебудовувати свою педагогічну діяльність відповідно до нових, альтернативних особистісно орієнтованих методів навчання та незнаних досі принципів, запозичених у Заході на початку 90-х.

Оскільки ці зміни не тільки суперечили попередньому досвіду викладання, але й загальній ідеології радянської освіти, то значна кількість вчителів проявили пасивність, безініціативність, а також скептично поставилися до можливості позитивних змін. Як наслідок, не виправдалися вповні очікування суспільства щодо перетворення професії вчителя, яке мало відбутися в умовах розвитку економіки та новітніх інформаційно-комунікативних технологій. Якщо додати сюди ще й порівняно низький статус вчителя у суспільстві, то стає очевидно: проведені реформ у галузі вищої, зокрема педагогічної, освіти виявилось недостатньо.

Причини такої недолугості реформаторських кроків мають глибинний, пов'язаний із способом мислення вчителя характер. Після розпаду радянської системи та руйнування її ідеологічних підвалин, більшість вчителів виявилися не готовими до життя на основі демократичних принципів. Вкрай незадовільне соціально-економічне становище колишніх радянських республік спричинило загострення цієї проблеми, оскільки вчителям, окрім внутрішніх суперечностей, доводилося долати матеріальні труднощі. В окремих дослідженнях підкреслюється, що недостатній рівень оплати праці педагогічних та науково-педагогічних працівників є найбільш вагомим фактором, що підриває статус і престижність професії педагога. Відповідно, зниження рівня оплати праці призвело до зростання міграції викладачів на краще оплачувану роботу в інших галузях щойно сформованої ринкової економіки.

Це було особливо помітно стосовно вчителів та викладачів іноземних мов та інформатики. Як наслідок, у навчальних закладах бракувало вчителів цих дисциплін (особливо у сільських регіонах), а ті, хто залишився у професії, були змушені освоювати нові для себе предмети або викладати їх без належної підготовки. Задля порятунку ситуації органами державної влади надавалися певні пільги педагогам, які працювали у віддалених регіонах, але це не допомогло остаточно вирішити проблему.

Освітні заклади, що забезпечували педагогічну освіту на перетині ХХ–ХХІ ст., не були належним чином обладнані для використання інформаційно-комунікативних технологій, що набували все більшого поширення. Відсутність сучасних бібліотек і ресурсних центрів унеможливлювала доступ до міжнародних баз даних щодо актуальних напрямів педагогічної діяльності і, як наслідок, зумовила недостатню за шкалою європейських стандартів підготовленість спеціалістів зокрема у галузі активних/інтерактивних методів навчання.

Активні та інтерактивні методи відіграють вирішальну роль у реалізації навчального плану педагогічного закладу вищої освіти, особливо зростає потреба в них у науковій лабораторії. Водночас небажання з боку педагогічних кадрів та інших зацікавлених сторін впроваджувати сучасні технології у практику стало основною перепорою для інноваційного перетворення педагогічної освіти. До певної міри таке небажання можна було б зрозуміти, з огляду на нестабільність економічних та соціокультурних показників розвитку пострадянських країн. До того ж воно є наслідком стереотипного мислення педагогів та керівників навчальних закладів, які подекуди сприймають новаторські підходи як «перелицьовані» традиційні методи і всіляко демонструють свою відданість старій системі освіти.

Проблемною ланкою у розбудові педагогічної освіти слід визнати відсутність стимульної бази щодо інновацій, чіткого механізму заохочення педагогів, які впроваджують інноваційні технології у навчальний процес. У той час, як базовий рівень освіти педагогічних кадрів передбачає теоретичну і практичну підготовку, майбутні педагоги обмежені у можливостях здобути практичні навички роботи у школі. Актуальною на етапі реформування грузинської вищої освіти була і залишається до цього часу проблема відірваності теорії від практики, що негативно позначається на показниках конкурентоспроможності її на світовому ринку праці.

Таким чином, у цілком закономірний процес інноваційного перетворення освітньої системи втручаються гальмівні фактори, які умовно можна об'єднати у три групи:

- *загальна стратегія державної політики* – недостатнє фінансування, низька заробітна плата, брак матеріально-технічних ресурсів, відсутність стимулів;
- *«людський фактор»*, що відображає загальні інерційні властивості системи – інертність, консерватизм, професійна неготовність;
- *інтегральний (управлінський) фактор* – бюрократизм управлінських органів, слабе інформаційне забезпечення тощо.

У своїй сукупності ці фактори утворюють соціальний механізм, здатний суттєво уповільнити процес реформування освіти як внутрішньо детермінованого руху, як це було у Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Авторитет учительської праці в той час стрімко знижувався, а до педагогічних закладів вищої освіти вступали випускники шкіл із середнім або й низьким рівнем успішності, які не мали можливості вступити до інших, більш престижних, закладів освіти. Усе це призвело до формування у суспільстві певного негативного стереотипу в сприйнятті вчительської праці. Консервативність поглядів, небажання змінювати звичні підходи до організації та змістового наповнення навчального процесу, притаманні як шкільним вчителям, так і викладачам вищих закладів педагогічної освіти пострадянського періоду. На жаль, згубні наслідки такої інертності й зашкарублості мислення педагогів довго ще будуть виступати гальмівним фактором для європейського розвитку як Грузії, так і інших країн колишнього Радянського Союзу.

Змінити цю ситуацію можна за умови кардинальних перетворень в освітньому процесі, коли як системоутворюючий фактор виступатиме сам педагог. Індивідуально орієнтований характер освіти є на сьогодні визначальною умовою професійного і особистісного зростання як студента педагогічного ЗВО, так і педагога-практика. З огляду на це актуальним стає перехід від інструктивно-інформаційної взаємодії із студентами до індивідуально орієнтованого, що спрямований на задоволення освітніх запитів кожного майбутнього педагога. Проте забезпечити цей перехід неможливо без внутрішнього розуміння і при-

йняття суб'єктом освіти відповідних змін у змісті і структурі навчальної діяльності, що мають інноваційний характер. Усвідомлене прийняття кожним педагогом інноваційних змін відбувається за умови об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчальної діяльності на шляху цих перетворень, коли учитель стане повноправним співучасником єдиного творчого процесу, відчужує свою значущість у загальній справі, що має продуктивний характер. Слід також мати на увазі, що управлінська система, яка працює за принципом «адміністративного керівництва», не в змозі виступати як суб'єкт освітньої реформи. Вона може бути лише певним імпульсом (продуктивним або руйнівним) для цих процесів. Тоді як суб'єктом реально виступає педагогічне співтовариство як внутрішньо мотивований на змінювання соціальний організм.

На сьогодні однією з найбільш значущих цілей розвитку педагога у Республіці Грузія вважається підвищення конкурентоспроможності вчителів на міжнародному ринку праці. Формується єдиний ринок освітніх послуг, який вимагає прозорості діяльності навчальних закладів, універсальних рейтингів та показників освітньої статистики, у тому числі й щодо якості освіти, стану локальних освітніх систем у різних країнах. Показником успішного розвитку всесвітнього ринку освітніх послуг є процес міжнародного обміну «носіями знань», що отримав назву міжнародної академічної мобільності. У багатьох країнах світу вона є важливою складовою державної політики, а тому на постійній основі здійснюється її аналіз, розробляються відповідні управлінські схеми, специфічні методи її ефективної реалізації, професійна підготовка спеціалістів для роботи у цій галузі.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Сьогодні Республіка Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Водночас активно обговорюється необхідність збереження позитивних досягнень попередньої системи освіти, що є одним із найбільш проблемних питань у процесі реформування галузі і розвитку інститутів, які б забезпечували відкритість суспільства. Освітнє співтовариство поступово приходять до розуміння того, що реформи, утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них. Саме тому визначальним фактором успішності модернізації має стати зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та вираженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

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

#### Список використаної літератури

1. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору : моногр. / О.В. Марченко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2012. – 350 с.
2. Нодія Г. Меритократія і європеїзація: реформування вищої освіти в Грузії / Г. Нодія // Матеріали міжнародної наукової конференції [Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення], (Київ, 20–21 квітня 2012 г.). – К. : Український дім, 2012. – С. 105–106.
3. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.



## References

1. Marchenko, O.V. (2012). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvithnoho prostoru* [Methodological strategies for the study of educational space]. Dnipro, Innovatsiia Publ., 350 p. (In Ukrainian).
2. Nodiia, H. (2012). *Merytokratiia i yevropezatsiia: reformuvannia vishchoi osvity v Hruzii* [Meritocracy and Europeanization: Reforming Higher Education in Georgia]. *Vyshcha osvita v Ukraini: internatsionalizatsiia, reformy, novovvedennia* [Higher education in Ukraine: internationalization, reforms, innovations]. Kyiv, Ukrainyski dom Publ., pp. 105-106. (In Ukrainian).
3. Sapozhnikov, S.V. (2014). *Tendentsii rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v krainakh Chornomorskoho region. Dys. d-ra ped. nauk* [Trends in the development of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region. Doc. ped. sci. diss.]. Yalta, 630 p. (In Ukrainian).

## THE MODERN SYSTEM OF TEACHER TRAINING IN THE REPUBLIC OF GEORGIA IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION REFORM

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

E-mail: sapozhnikov70@meta.ua

ORCID ID 0000-0001-6674-7631

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-32

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

The article provides a historical and retrospective analysis of the main stages of reforming the higher education system in the Republic of Georgia in the early twentieth century and highlights the structure of the modern higher education system еpyкy.

The article acknowledges that educational institutions which provided pedagogical education at the turn of the XX-XXI centuries were not properly equipped to use information and communication technologies becoming more widespread. The lack of modern libraries and resource centers made it impossible to access international databases on current areas of pedagogical activity and, as a result, led to insufficient training of specialists on the scale of European standards, in particular in the field of active / interactive teaching methods.

The article argues that the problematic link in the development of pedagogical education is the lack of a stimulus base for innovation, a clear mechanism to encourage teachers who implement innovative technologies in the educational process. Despite the basic level of teacher education involving theoretical and practical training, future teachers are limited in their ability to acquire practical skills at school. The problem of detachment of theory from practice was and still is relevant at the stage of reforming Georgian higher education, which has a negative impact on its competitiveness in the world labor market.

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

The article determines the change of dominants of reform activity - the transition from thoughtless copying of Western educational models to the identification of internal reserves and patterns of transformation of educational space and their balanced adaptation to the challenges of a globalized society.

To successfully complete the reforms, the author proposes the following directions of movement: promoting further development and strengthening cooperation with organizations working in the field of production, dissemination and use of knowledge; expansion of the network of associations of higher education institutions at the European and international levels; promoting the processes of convergence and harmonization in pedagogical institutions of higher education; development of cooperation among the countries of the Black Sea region, constantly expanding it to other regions and continents; continuous improvement of curricula, using personality-oriented modular and interdisciplinary systems.

*Одержано 22.11.2019.*

УДК 371.13:7.012

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33

**Л.В. СЛІПЧИШИН,**  
*доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти,  
креслення і комп'ютерної графіки  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*

## **ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ДИЗАЙНУ ПРОДУКЦІЇ**

Статтю присвячено питанням навчання професійно спрямованого дизайну продукції в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Проаналізовано вплив технологічних можливостей сучасного виробництва на вимоги до техніко-технологічної культури робітників. Звернено увагу на те, що у багатьох галузях виробництва робітники включені у виробничі процеси, де використовуються адитивні технології. Одним із наслідків впровадження інновацій є зміна підходів до формоутворення виробів. Воно стає технологічним, що актуалізує інтерес до зв'язку технічної та технологічної сторін виробництва з принципами формотворення. Новою проблемою промислового дизайну стає усвідомлення естетичних можливостей сучасних технологій. Доведено, що праця робітника в професійному середовищі в умовах оновлення асортименту і номенклатури виробів потребує удосконалення його техніко-технологічної культури, розуміння механізму впливу різних чинників на композицію, архітектуру і зовнішній вигляд продукції, з якою він працює. Обґрунтовано необхідність повноцінного включення професійно-технічної освіти до неперервної дизайн-освіти з орієнтацією на різні професійні середовища. У цьому контексті запропоновано упровадження в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти різних профілів дисципліни «Дизайн продукції», у якій інтегрується зміст професійно орієнтованої техніко-технологічної компетентності. Зміст дисципліни орієнтує на розуміння рушійних сил розробки нових виробів, показує комбінований вплив ергономічних, економічних та екологічних вимог.

*Ключові слова: виробнича технологія, формоутворення, техніко-технологічна культура, дизайн продукції, професійне середовище, майбутній робітник, технічний фах, професійна (професійно-технічна) освіта.*

Статья посвящена вопросам обучения профессионально направленному дизайну продукции в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования. Проанализировано влияние технологических возможностей современного производства на требования к технико-технологической культуре рабочих. Обращено внимание на то, что во многих отраслях производства рабочие включены в производственные процессы, где используются аддитивные технологии. Одним из последствий внедрения инноваций является изменение подходов к формообразованию изделий. Оно становится технологическим, актуализирует интерес к связи технической и технологической сторон производства с принципами формообразования. Новой проблемой промышленного дизайна становится осознание эстетических возможностей современных технологий. Доказано, что труд рабочего в профессиональной среде в условиях обновления ассортимента и номенклатуры изделий требует усовершенствования его технико-технологической культуры, понимания механизма влияния различных факторов на композицию, архитектуру и внешний вид продукции, с которой он работает. Обоснована необходимость полноценного включения профессионально-технического образования в непрерывное дизайн-образование с ориентацией на различные профессиональные среды. В этом контексте предложено внедрение в образовательный процесс учреждений профессионального (профессиональ-

но-технічного) образования разных профилей дисциплины «Дизайн продукции», в которой интегрируется содержание профессионально ориентированной технико-технологической компетентности. Содержание дисциплины ориентирует на понимание движущих сил разработки новых изделий, показывает комбинированное воздействие эргономических, экономических и экологических требований.

*Ключевые слова: производственная технология, формообразование, технико-технологическая культура, дизайн продукции, профессиональная среда, будущий рабочий, техническая специальность, профессиональное (профессионально-техническое) образование.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Як зазначено у базовому документі щодо розвитку технічної професійної та професійно-технічної освіти в XXI ст., розроблені для будь-якого професійного поля освітні програми мають бути спрямовані на науковий світогляд; технічну універсальність; сукупність компетентностей, навичок і вмінь, потрібних для швидкої адаптації до викликів кар'єрного розвитку; баланс між наукою, виробничими технологіями, застосуванням ІКТ, освітнім середовищем і вивченням теоретичних і практичних аспектів професійного поля; емоційне піднесення, що розвиває цінності, етику, увагу до самореалізації та відповідального громадянства. Провідними вимогами до програм є міждисциплінарний характер, компетентнісний підхід до відбору знань, умінь, компетенцій, урахування соціально-економічних аспектів професійного поля, інтердисциплінарна перспектива в контексті можливостей зайнятості на ринку праці [10, с. 27–28]. Урахування перспективи зайнятості молоді пов'язане з вивченням світового досвіду професійної підготовки і можливостей його застосування в Україні та орієнтацією на сталий соціально-економічний розвиток. У [9] наголошено, що в умовах глобалізації зусилля науковців, практиків і працедавців мають спрямовуватись на науково обґрунтовану модернізацію програм технічної професійної освіти, здатних задовольнити потреби сучасних виробництв в ефективних фахівцях. Такі програми ставлять цілі: збільшити в студентів/учнів частку майбутніх професійних навичок, навчити вирішувати професійно орієнтовані проблеми і готувати до навчання протягом життя.

Аналіз тенденцій підготовки фахівців у закладах вищої (ЗВО) і професійної (професійно-технічної) (П(ПТ)О) освіти за головними кластерами економіки показав суттєве зменшення випуску з STEM-професій, що сприяє переходу України до групи промислових країн, де переважає обслуговуючий сектор [7, с. 15], і невідповідну якість підготовки робітників вимогам сучасного виробництва [7, с. 20]. Спостерігається значний розрив між фаховою функціональною грамотністю, необхідною для роботи на сучасних виробництвах, і тією, яка сформована у випускників системи П(ПТ)О. Комплексне розв'язання виробничих проблем фахівцем потребує не лише гнучкості професійного мислення, але й ґрунтового розуміння технологічних засад сучасного формотворення промислових виробів.

Виробнича технологія є образною складовою формоутворення промислових виробів. Сучасні технологічні можливості, пов'язані з новими матеріалами, актуалізували і нові методи формотворення, сутність яких недостатньо усвідомлена випускниками системи П(ПТ)О. Тому виникла суперечність між вимогами до сформованості у майбутніх фахівців сучасного технологічного образу професії і відсутністю цілісного вивчення взаємодії виробничих і формотворчих технологій та її впливу на морфологію виробів.

У змісті фахової підготовки кваліфікованих робітників технічних профілів звертається увага на усвідомлене вивчення виробничих процесів, можливості яких відображаються у формі виробів, на розуміння нерозривного зв'язку між ними і властивостями матеріалів. Відтак, актуальною проблемою для системи П(ПТ)О є впровадження у навчальний процес вивчення основ галузевого промислового дизайну і розвиток проектно-творчої компетентності учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналітичний огляд наукових праць і дисертаційних робіт з напрямів дизайн-освіти (В. Бойчук, А. Бровченко, А. Грашин, Г. Максименко, Є. Лазарєв, Л. Оршанський, О. Поліщук, Н. Поттер, І. Рижова, А. Руденченко, В. Сидоренко, П. Татіївський, В. Тименко, В. Тягур, О. Фурса, О. Хмельовський, С. Чирчик), промислового дизайну (О. Бойчук, О. Васіна, Л. Леймит, В. Пузанов, Ю. Сомов, К. Ульріх), підготовки у педагогічних ЗВО фахівців художньо-проектного напрямку (М. Близнюк, М. Курач, І. Ошурко,

В. Фалько) і в технічних ЗВО (С. Гайда, Р. Купчик, В. Литвин, В. Прусак), професійної підготовки майбутніх робітників художнього і технічного профілів у П(ПТ)О (С. Алексєєва, І. Андрощук, В. Ковальчук, В. Мельник, В. Радкевич) показав недостатню увагу науковців до проблеми навчання в П(ПТ)О дизайну з урахуванням професійного середовища, художньо-технічного проектування як складової професій.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Таким чином, нині залишається недостатньо дослідженою проблема вивчення в системі (П(ПТ)О основ формотворення промислових виробів з урахуванням професійних середовищ, що актуалізувало наше дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності впровадження в освітній процес закладів П(ПТ)О різних профілів вивчення основ дизайну продукції. Для досягнення мети було поставлено такі завдання: проаналізувати вплив технологічних можливостей сучасного виробництва на вимоги до техніко-технологічної культури робітників; довести необхідність вивчення майбутніми робітниками орієнтованого на професійне середовище виду дизайну; окреслити зміст дисципліни «Дизайн продукції».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В онтологічному розумінні термін «технологія» означає «сукупність відповідних процесів, у ході яких відбувається перетворення об'єктів виробництва» [4, с. 71]. Вона стала реальністю і нині вже проникла у всі сфери життєдіяльності людини. У свою чергу, суспільство через виробничо-технічні цілі також впливає на технологію, актуалізує необхідність пошуку і впровадженню різних інновацій. Фундаментальні технічні наукові галузі працюють на виявлення принципу дії нового пристрою, на прикладному рівні визначають спосіб його дії, а також актуалізується вибір варіантів взаємозв'язків функціональних, морфологічно-конструктивних, технологічних, економічних, екологічних та інших характеристик [4, с. 84]. Сьогодні не лише в теорії, а й практиці зростають значення і роль багатьох комплексних науково-технічних наук, серед яких є і робототехніка, і теорія дизайну, і теорія стандартизації та інші, дидактичні проєкції яких вивчаються в закладах П(ПТ)О.

Оскільки у сучасних умовах значно зріс зв'язок комплексних наук із соціальною практикою, то виробилась певна інтердисциплінарна мова, яка стосується загальнотехнічних понять і є придатною в різних галузях техніки. Сполучними ланками між галузями є концепти технологічного характеру (технологія виробництва, конструктивна і технологічна схеми, технологічність, технологічний процес). У дослідженні галузевих проблем розрізняють дві групи загальнотехнічних методів, які відрізняються своєю спрямованістю: методи для всієї технічної сфери (конструювання, проектування, технологічна підготовка виробництва, випуск дослідних зразків, перехід до серійного випуску продукції) та методи як пізнавальні засоби технічних наук, серед яких найзагальнішим є конструктивно-технічний метод [4, с. 90–91]. Відповідно, останній метод є важливим для опанування техніко-технологічних основ професії та формування проєктно-творчої компетентності майбутніх фахівців.

У філософському аспекті феномен технології пояснюють три концепції, що відрізняються рівнем перетворень, на які здатна людина: *інструменталістська*, в якій технологія є засобом досягнення цілей (інструменти ручної праці, машини, автомати); *соціально-детерміністична*, у якій технологія уособлює технічні вдосконалення, інтереси та цінності тих, хто її проєктує; *автономна*, відповідно до якої технологія перетворилась у самокеровану силу [1, с. 7–8]. Соціальна практика початку ХХІ ст. показала, що соціокультурні перетворення все більше залежать від технології, яка стрімко розвивається і починає виходити на провідну позицію у порівнянні з технікою. У цьому аспекті становить інтерес зв'язок між технічною, технологічною сторонами виробництва і принципами формотворення.

Форма інтегрує два важливі для виробу аспекти: технологічний (образ, зусилля, матеріал та засоби) та естетичний (пропорційність, симетрія, гармонійність та ін.). Зростання випуску продукції (від одиничного до серійного виробництва) змушує по-іншому ставитись до формотворення і можливостей як обладнання, так і технологічних процесів. Водночас досягнення у високотехнологічних галузях актуалізують появу нових напрямів у формуванні серійних виробів, отже, ставляться і нові вимоги до техніко-технологічної культури сучасних фахівців.

Під техніко-технологічною культурою майбутнього робітника розуміємо його здатність ефективно здійснювати перетворювальну діяльність у професійному середовищі, за-

стосовуючи для цього: знання про знаряддя праці, сучасні виробничі та інформаційні технології, вміння їх використовувати у звичайних обставинах, а також переносити в нові умови; мати розвинений технологічний світогляд, спрямований на оптимізацію використання усіх ресурсів у професійній діяльності; сформовану технологічну етику, яка є критерієм прийняття рішень; мати чуття технологічної естетики.

Сьогодні виробництво високотехнологічної продукції ґрунтується на адитивних технологіях, що стимулюють зміни у галузях, для яких система П(ПТ)О готує робітників: машинобудування, мікроелектроніки, автомобільної промисловості, сонячної енергетики, поліграфії, будівництва, текстильної промисловості та ін. Ці технології пов'язані з одночасним отриманням як матеріалу, так і деталей, тому важливим етапом виробничого процесу є проектування, виготовлення прототипів і макетування. Щороку асортимент і кількість таких виробів зростають, отже є перспектива для відповідних підприємств і зайнятості робітників.

Як зазначає О.Базилевський, технологічні можливості, які зросли завдяки новим виробничим технологіям, не скасували у проектно-виробничому процесі ручної технології на рівні макетування і виготовлення промислових зразків [1, с. 14]. У багатьох виробках, якими користується споживач, втілено принцип «віртуального управління», коли людина за композицією виробу розуміє можливості закладених у ньому технологій та процес функціонування. Метою дизайну продукції є узгодження потреби споживача з технологіями, які використовуватимуться, з урахуванням емоційного принципу проектування.

У сучасному виробництві інновації спостерігаються у двох напрямках: на рівні ідей, що торкаються самого виробу і стосуються нових функціональних можливостей; на рівні процесів, які стосуються нових матеріалів, технології виробництва виробу, способів його складання. З одного боку, може бути запропоновано і нову форму, і новий процес виробництва, а з іншого – нове рішення може бути використано для «модернізації» типів виробів, що старіють, продовжуючи тим самим життєвий цикл продукції. Учений запропонував сучасний метод проектування – метод «технологічного формоутворення», за яким «Спосіб формування деталі та її матеріал впливають на характер форми, який виражається або пластичним деформуванням, або у формоутворенні складової форми з простіших елементів» [1, с. 25]. Щоб створити неперервний ланцюг виробництва певного типу виробів, потрібно створити умови для «наскрізного» проектування, у якому інтегруються проектні та виробничі технології, що впливає на дизайн продукції.

Для кожної професії важливо, щоб фахівець розумів еволюцію техніко-технологічних рішень у галузі дизайну продукції, з якою він працює. У разі відповідної підготовки в освітньому закладі в практичній діяльності він легко адаптується до нових професійних вимог при зміні поколінь виробів. Оскільки існує специфіка сфер професійної діяльності, об'єднаних поняттям «промисловий дизайн» (продукція виробничо-технічного і побутового призначення) [3, с. 194], доцільним є ознайомлення учнів на рівні їхньої техніко-технологічної культури з основами дизайну відповідної продукції.

У професійній підготовці майбутніх робітників, які займаються перетворювальною діяльністю, значна увага звертається на розуміння ролі матеріалу в формоутворенні деталей, впливу на будову виробу, конструктивні особливості і вигляд поверхні. В окремих професіях – столяр, різальник каменю, ливарник та інших, де є художній елемент, – в процесі навчання звертають увагу також на природну красу та її виявлення через технологію.

До недоліків української дизайн-освіти В. Тягур відносить те, що різні види дизайну зазвичай вивчаються в художніх і мистецьких школах вищої освіти, хоча в різних системах освіти можна їх вивчати, враховуючи особливості і доцільність [6, с. 89–90]. У контексті неперервної дизайн-освіти, на думку О. Фурси, спостерігається її диверсифікація в різні галузі виробництва. Це пояснюється тим, що феномен дизайну відображає «цілісність та універсальність науково-пізнавального, освітнього, технічного, художнього способів діяльності» і забезпечує «високий рівень компетентнісного і художньо-естетичного розвитку особистості майбутнього фахівця» [8, с. 26]. На дуальність рушійних сил дизайну звертає увагу В.Осадчий [2, с. 43]. На думку В. Тименка, для різних типів шкіл і профілів підготовки дизайн-підхід має свої особливості, що актуалізує необхідність оновлення технологічного змісту та створення методичного забезпечення з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів [5, с. 398]. В основу структурування змісту дизайну з орієнтацією на різні профілі ро-

бітничих професій доцільно покласти ставлення до предметного професійного середовища і взаємодію внутрішнього інформаційно-особистісного, зовнішнього інформаційно-соціального і навчального інформаційно-комунікаційного середовищ.

У контексті викладеного вище вважаємо доцільним упровадження в освітній процес закладів П(ПТ)О різних профілів дисципліни «Дизайн продукції», у якій інтегрується зміст професійно орієнтованої техніко-технологічної компетентності, рівень сформованості якої допоможе ефективно займатись професійним зростанням, функціонувати як у виробничому, так і академічному середовищах (у разі продовження навчання у закладі ВО). Провідна ідея її впровадження полягає в тому, що, готуючись до виконання професійних завдань в ЗП(ПТ)О, студент/учень має не лише отримати знання про ручну, машинну та автоматизовану систему на виробництві, але й розуміти рушійні сили розробки нових виробів, вплив ергономічних та екологічних вимог, важливість інформації та вміння з нею працювати. Студент/учень отримує базові знання про концепцію дизайну виробу, його загальні характеристики, архітектуру, шляхи зменшення витрат на виробництво, стратегії виробництва певної продукції (мінімізація складності, уніфікація, стандартизація), основи виготовлення прототипів і макетування, зв'язок між дизайном продукції та промисловим дизайном у цілому. Маючи таку систему знань і відповідні вміння, майбутній робітник усвідомлено підходить до творчої складової випускної роботи, а протягом навчального року до занять професійно орієнтованою творчістю. Для професій різних профілів змінюється назва продукції, але логіка вивчення основ залишається (Дизайн одягу, Дизайн продукції машинобудування, Дизайн у будівництві, Дизайн меблів та ін.)

В умовах модульно-компетентнісної (проектно-центричної) виробничої системи застосовується системний підхід до аналізу конкретної виробничої діяльності, її структурування та створення навчальних програм відповідно до визначених компетентностей. Для побудови модульних навчальних програм використовують конкретні компетентності, для яких розробляються виробничі завдання з урахуванням виду дизайну і профілю підготовки.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Сьогодні актуальною проблемою системи П(ПТ)О є практична реалізація проектно-технологічного компонента модульно-компетентнісної системи навчання. Це актуалізувало необхідність створити умови для впровадження професійно-технічної дизайн-освіти, яка спрямована не лише на професії художнього профілю, а також на технічні фахи, що не суперечить засадам неперервної дизайн-освіти. Спеціалізований дизайн упроваджується в освітній процес професійної підготовки майбутніх робітників через дисципліну «Дизайн продукції», яка систематизує професійно орієнтовані знання, конкретизує образ професії та продукту діяльності, сприяє орієнтації майбутнього робітника в динаміці розвитку виробів. Вивчення дизайну продукції студентами/учнями закладів П(ПТ)О інтегрує зміст професійно орієнтованої техніко-технологічної компетентності, за допомогою якої фахівці реалізують себе у соціальному та особистісному вимірах. Перспективу подальших досліджень бачимо у розробці методичних основ професійно-технічної дизайн-освіти з урахуванням професійних середовищ.

### Список використаної літератури

1. Базилевский А.А. Технология и формообразование в проектной культуре дизайна (Влияние технологии на морфологию промышленных изделий): автореф. ... канд. искусствоведения: 17.00.06 / А.А. Базилевский, Московский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г. Строганова. – М., 2006. – 26 с.
2. Осадчий В.В. Фактори впливу на розвиток дизайну як науки / В.В. Осадчий // Вісник університету імені Альфреда Нобеля: Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – №1 (13). – С.38–44.
3. Свірко В.О. Дизайнерська діяльність: стандарти і розцінки : дов.-метод. посіб. для дизайнерів-практиків / В.О. Свірко, А.Л. Рубцов, О.В. Бойчук та ін. – К.: Український НДІ дизайну та ергономіки, Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2013. – 232 с.
4. Семенюк Е. Філософія сучасної науки і техніки : підручник / Е.Семенюк, В.Мельник. – Вид. 3-є, випр. та допов. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – 364 с.
5. Тименко В.П. Педагогічна технологія «дизайн-освіта» у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах / В.П. Тименко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: О.О. Жовтий, 2012. – Ч. 2. – С. 292–299.

6. Тягур В.М. Викладання дизайну в педагогічних навчальних закладах / В.М. Тягур // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 31. – С. 89–92.
7. Форсайт 2018: Аналіз підготовки і перепідготовки фахівців природничого і технічного спрямування, виходячи з цілей сталого соціально-економічного розвитку України до 2025 року. – К. : НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського», Вид-во «Політехніка», 2018. – 32 с.
8. Фурса О.О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.О. Фурса, Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 40 с.
9. Mouzakitis G.S. The role of vocational education and training curricula in economic development / G.S. Mouzakitis // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – vol. 2. – pp. 3914–3920. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.616.
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century [Електронний ресурс]: UNESCO and ILO Recommendations. 2002 63 p. – Режим доступу: <http://hdl.voced.edu.au/10707/106727>. (дата звернення: 15.04.2020).

### References

1. Bazilevskii, A.A. (2006). *Tehnolohiia i formoobrazovanie v proektnoi culture dizaina (Vliianie tekhnolohii na morfolohiiu promyshlennykh izdelii)*. Avtoref. kand. iskusstvovedeniia [Technology and shaping in the project culture of design (Influence of technology on the morphology of industrial products)]. Abstract of cand. art history diss.]. Moscow, 26 p. (In Russian).
2. Osadchyi, V.V. (2017). *Faktory vplyvu na rozvytok dyzainu yak nauky* [Factors influencing the development of design as a science]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Alfred Nobel University Bulletin. Pedagogy and Psychology Series. Pedagogical Sciences], no. 1 (13), p. 38-44. (In Ukrainian).
3. Svirko, V.O., Rubtsov, A.L., Boichuk, O.V., Holoborodko, V.M., Antonets, O.P. & Yevsieienko, V.M. (2013). *Dyzainerska diialnist: standarty i roztsinky* [Design activity: standards and prices]. Kyiv, Ukrainyskyi NDI dyzainu ta erhonomiky Publ., Kharkivska derzhavna akademiia dyzainu i mystetstv Publ., 232 p. (In Ukrainian).
4. Semeniuk, E. & Melnyk, V. (2017). *Filosofiiia suchasnoi nauky i tekhniky* [Philosophy of modern science and technology]. Lviv, LNU imeni Ivana Franka Publ., 364 p. (In Ukrainian).
5. Tymenko, V.P. (2012). *Pedahohichna tekhnolohiia "dyzain-osvita" u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical technology "design-education" in general and higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* [Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna]. Uman, O.O. Zhovtyi Publ., vol. 2, pp. 292-299. (In Ukrainian).
6. Tiahur, V.M. (2007). *Vykladannia dyzainu v pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Teaching design in pedagogical schools]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University], no. 31, pp. 89-92. (In Ukrainian).
7. *Forsait 2018: Analiz pidhotovky i perepidhotovky fakhivtsiv pryrodnychoho i tekhnichnoho spriamuvannia, vykhodiachy z tsilei staloho sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy do 2025 roku* [Foresight 2018: Analysis of training and retraining of natural and technical specialists, based on the goals of sustainable socio-economic development of Ukraine until 2025]. Kyiv, NTUU "KPI imeni Ihoria Sikorskoho" Publ., Politekhnik Publ., 32 p. (In Ukrainian).
8. Fursa, O.O. (2014). *Tendetsii rozvytku dyzain-osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)*. Avtoref. dys. d-ra ped. nauk [Trends in the development of design education in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)]. Avtoref. dys. doc. ped. sci. diss.]. Zhytomyr, 40 p. (In Ukrainian).
9. Mouzakitis, G.S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, issue 2, pp. 3914-3920. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.616.
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002). Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations. 63 p. Available at: <http://hdl.voced.edu.au/10707/106727> (Accessed 17 April 2020).

### **THE ISSUE OF TRAINING PROFESSIONALLY DIRECTED PRODUCTS DESIGN**

*Lidiia V. Slipchyshyn, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Theory and Methodology of Technological Education, Drawings and Computer Graphics Department of National Pedagogical Dragomanov University.*

E-mail: lida.slipchyshyn@gmail.com

ORCID 0000-0001-9159-9458

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-33

*Key words: production technology, shaping, technical and technological culture, product design, professional environment, future worker, technical profession, professional (vocational) education.*

The article is devoted to the issues of training of professionally directed product design in professional (vocational) education institutions. The influence of modern production technological capabilities on the requirements to the technical and technological culture of workers is analyzed. It is shown that transformations in production explain three concepts of the phenomenon of technology, which differ in the degree of their autonomy.

Technological capabilities of modern production changes the traditional view of production. Attention is drawn to the fact that, in many industries, workers are involved in manufacturing processes which use additive technologies. Thanks to innovations, the production is characterized by the transition to low-stage processes, reduction of production waste, flexibility, increase of resource saving and degree of automation, shortening product life cycle. One of the consequences of innovations is the change in approaches to product design. It becomes technological, which actualizes interest to the connection of the technical and technological sides of production with the principles of molding, to the processes of designing, prototyping and layout. A new challenge for industrial design is the awareness of the aesthetic possibilities of modern technologies.

It is proved that the work of workers in the professional environment in terms of updating the range and nomenclature of products, requires improvement of their technical and technological culture, understanding of the mechanism of various factors influence on the composition, architecture and exterior of the products with which they works. They must understand the nature and source of the continuous production of a particular type of product. The need to familiarize future workers with the design and creative side of the industry product manufacturing is established. The necessity to fully integrate vocational education into continuous design education with a focus on different professional environments is substantiated. In this context, it is proposed to introduce into the educational process of professional (vocational) education institutions different profiles of the discipline "Product Design", in which the content of professionally oriented technical and technological competence is integrated. The discipline's content focuses on understanding the driving forces of the new products development, shows the combined influence of ergonomic, economic and environmental requirements. Knowledge about the concept of product design, its general characteristics, architecture and directions of improvement allow to approach consciously to the creative component of the profession and the need to reduce production costs. At a higher quality level, the future worker is aware of the role of standardization, unification and minimization of product complexity.

*Одержано 19.12.2019.*



УДК: 378.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-34

**Т.М. СУКАЧ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
викладач математики Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки  
Національного авіаційного університету (м. Київ)*

**А.С. ЧУЙКОВ,**

*кандидат фізико-математичних наук,  
викладач математики Київського коледжу комп'ютерних технологій та економіки  
Національного авіаційного університету (м. Київ)*

**Т.В. БІРЮКОВА,**

*кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики  
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ВИЗНАЧЕНОГО ІНТЕГРАЛА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ТА ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто методичні аспекти формування професійних компетентностей здобувачів вищої та передвищої освіти при вивченні предмета «Математика», дисципліни «Вища математика» студентами коледжу ККТЕ НАУ спеціальностей 172 «Телекомунікації та електротехніка»; 133 «Галузеве машинобудування» через розв'язування професійно орієнтованих задач засобами інтегрального числення. Наведено приклади розв'язання задач для студентів технічного профілю навчання. Головним завданням на заняттях є формування практично-ціннісного виміру математичної компетентності студента, здатності застосувати математичний апарат для розв'язання професійно орієнтованих задач, які допоможуть випускнику вирішувати завдання в майбутній професії. На прикладі вивчення розділу «Інтегральне числення» студентам пропонується завдання на використання набутих знань та вмінь в фізиці, техніці тощо.

Основною метою викладання математики в коледжі, виші вважаємо набуття студентами знань, умінь і навичок, які допоможуть випускнику реалізуватися в професійній діяльності, стати кваліфікованим, компетентним спеціалістом свого напрямку. Тому прикладний характер розглянутих задач поєднує вивчення вищої математики із спеціальною підготовкою майбутніх спеціалістів, надає їм можливості набуття досвіду виконання виробничих завдань, підвищити свою професійну компетентність, що дуже важливо в час жорсткої конкуренції на ринку праці. Розв'язання задач прикладного характеру стимулює, вмотивовує студентів до вивчення предмета, підвищує зацікавленість у застосуванні набутих знань в майбутньому; підтверджує значущість набутих математичних компетентностей у професійній діяльності, подальшому саморозвитку особистості. Математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвими є набуття математичних вмінь. Для викладачів математики коледжу, вишу, які працюють із студентами різних спеціальностей, напрямів, найбільш важливим і суттєвим є формування практично-ціннісних вимірів, які передбачають здатність застосовувати математику.

*Ключові слова: інтеграл, інтегральне числення компетентність, математична компетентність, професійна компетентність, задачі.*

В статье рассмотрены методические аспекты формирования профессиональных компетенций соискателей высшего образования и младших бакалавров при изучении предмета «Математика», дисциплины «Высшая математика» студентами колледжа ККТЕ НАУ специальностей 172 «Телекоммуникации и электротехника»; 133 «Отраслевое машиностроение» путем решения профессионально ориентированных задач средствами интегрального исчисления. Приведены примеры решения задач для студентов технического профиля обучения. Главной задачей на занятиях является формирование практически ценностного измерения математической компетентности студента, способности применять математический аппарат для решения профессионально ориентированных задач, которые помогут выпускнику решать задания будущей профессии. На примере изучения раздела «Интегральное исчисление» студентам предлагается задание на применение приобретенных знаний и умений в физике, технике и т. п.

Основной целью преподавания математики в колледже, вузе считается приобретение студентами знаний, умений и навыков, которые помогут выпускнику реализоваться в профессиональной деятельности, стать квалифицированным, компетентным специалистом своего направления. Поэтому прикладной характер рассматриваемых задач сочетает изучение высшей математики со специальной подготовкой будущих специалистов, предоставляет им возможности приобрести опыт решения производственных задач, повысить свою профессиональную компетентность, что очень важно во время жесткой конкуренции на рынке труда. Решение задач прикладного характера стимулирует, мотивирует студентов к изучению предмета, повышает заинтересованность в применении приобретенных знаний в будущем, подтверждает значимость полученных математических компетенций в профессиональной деятельности, дальнейшему саморазвитию личности. Математическая компетентность – это умение применять математику в реальной жизни, понимать содержание и метод математического моделирования, умение строить математическую модель, исследовать ее методами математики, интерпретировать полученные результаты, оценивать погрешность вычислений. Математическая компетентность определяется уровнями знаний, для которых существенны приобретения математических навыков. Для преподавателей математики колледжа, вуза, работающих со студентами разных специальностей, направлений, наиболее важным и существенным является формирование практически ценностных умений, которые предусматривают способность применять математику.

*Ключевые слова: интеграл, интегральное исчисление компетентность, математическая компетентность, профессиональная компетентность, задачи.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Підвищення вимог до професійних, математичних компетентностей здобувачів передвищої та вищої освіти в Україні переорієнтовує всю систему викладання математики на формування у студентів практичних, математичних, професійних компетентностей. Навчальний процес переорієнтовується на практичне застосування набутих знань, вмінь, навичок у різних сферах життя, професійній діяльності.

Особливістю вивчення здобувачами передвищої та вищої освіти предмета «Математика», дисципліни «Вища математика» студентами коледжу ККТЕ НАУ спеціальностей 172 «Телекомунікації та електротехніка», 133 «Галузеве машинобудування» є спрямованість на формування математичних, професійних компетентностей випускника коледжу, вишу.

Тому перед викладачами математики в коледжі, виші головним завданням є формування практично-ціннісного виміру математичної компетентності студента, здатності застосовувати математичний апарат для розв'язання професійно орієнтованих задач; задач, які допоможуть випускнику виконувати завдання в майбутній професії.

На прикладі вивчення розділу «Інтегральне числення» студентам пропонується завдання на використання набутих знань та вмінь у фізиці, техніці тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел засвічує, що проблему формування математичних компетентностей у педагогічній науці досліджували у різних напрямках у своїх публікаціях вітчизняні дослідники Я. Бродський, Л. Долинська, Л. Карамушка, С. Лісова, О. Креденцер, М. Корольчук, С. Максименко, С. Миронець, Л. Соколенко [8, с. 111], Н. Трішкіна [10, с. 6], де подано не тільки методологічні підходи, а й шляхи формування необхідних професійних якостей випускника коледжу, вишу. Акценти у практичній площині навели зарубіжні науковці В. Бодров, Л. Вигодський, А. Леонтєва, Д. Ельконіна, Р. Марте-нес, Л. Меркур'єва, М. Савіна, А. Сазонова, С. Чистякова, С. Рубінштейн, О. Філь та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вимоги сьогодення в розвитку різних галузей промисловості потребують формування професійних компетентностей майбутньо-

го фахівця, здатного до ефективної роботи у своїй галузі, саморозвитку та неперервного навчання, здатного до самостійної діяльності від збору, оброблення та аналізу інформації до впровадження нових технологій. Рівень математичної підготовки є одним з надважливих факторів, які впливають на його майбутню професійну діяльність, тому що формують здатність логічно мислити, формулювати математичні моделі реальних ситуацій, обґрунтовувати вибір методів розв'язання теоретичних і практичних завдань професійного спрямування, інтерпретувати отримані результати.

**Формулювання цілей статті.** Визначення впливу розв'язування задач прикладного характеру на рівень математичної підготовки, підвищення вмотивованості вивчення предмета, набуття знань та навичок використовувати апарат інтегрального числення в професійній діяльності, при вивченні фізики, механіки.

У зв'язку з цим викладачам необхідно розробити типи задач, методи їх розв'язання з орієнтацією на використання в інших технічних дисциплінах, питаннях виробничої сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Головним завданням викладання математики в коледжі вважаємо набуття студентами знань, умінь і навичок, які допоможуть випускнику реалізуватися в професійній діяльності, стати кваліфікованим, компетентним спеціалістом свого напрямку.

Значну роль прикладних задач із застосуванням диференціального, інтегрального числення розглянули у своїх працях Л. Соколенко [7, с. 115], Е. Сухорукова [9, с. 158], Л. Ілаповалова [11, с. 7], М. Бурда, Ю. Колягін, Г. Саранцев, Слєпкань [3, с. 6], О. Столяр та ін.

Математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [2, с. 6]. **Математична компетентність визначається** рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвими є набуття математичних умінь. До них належать: вміння математичного мислення, аргументування, математичного моделювання; вміння постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; вміння оперувати математичними конструкціями; вміння математичних спілкувань; вміння використання математичних інструментів [4, с. 34–35].

За Я. Бродським та С. Великодним [1, с. 4–5], **математична компетентність визначається** як «поєднання математичних знань, умінь, досвіду і здатностей людини», які забезпечують розв'язування різних проблем, що потребують застосування математики. Розглядаються три рівні компетентності: відтворення, встановлення зв'язків, міркувань. Характеристика цих рівнів дає змогу дійти таких висновків:

– компетентність виявляється у розв'язуванні задач, які потребують застосування набутих умінь в умовах, які дещо відрізняються від знайомих учням. При цьому не передбачається значний обсяг **математичних умінь, нестандартність завдань забезпечується** насамперед їх прикладним спрямуванням.

– рівні компетентності різняться складом когнітивних прийомів діяльності (розпізнавання, відтворення, встановлення зв'язків між даними в умові задачі, інтерпретація розв'язку, встановлення закономірностей, проведення узагальнення тощо).

С. Раков [5, с. 9] виділяє три виміри математичної компетентності: предметний вимір (що треба знати), діяльнісний вимір (що треба вміти) і практичний вимір (як застосовувати знання та вміння відповідно до цінностей суспільства сталого розвитку).

Для викладачів математики коледжу, вишу, які працюють із студентами різних спеціальностей, напрямів, найбільш важливим і суттєвим є формування практично-ціннісних вимірів, що передбачають опанування застосуваннями математики – здатність застосовувати математику (демонструвати здатність використовувати математику для розв'язування завдань, які є актуальними і практично значущими для особистості, соціуму, людства відповідно до цінностей суспільства сталого розвитку). Когнітивний рівень – ціннісні ставлення стосовно математики як складової системи науки і культури суспільства сталого розвитку (усвідомлення і застосування на практиці математичних знань, математичних методів, методології застосування математики для розв'язування практичних завдань).

Розглянемо на прикладах можливість застосування теорії інтегрального числення для розв'язування задач професійної спрямованості студентами коледжу ККТЕ НАУ спеціальності 172 «Телекомунікації та радіотехніка», 133 «Галузеве машинобудування».

Слід звернути увагу на використання інтегрального числення в фізиці та техніці, використовуючи всім відомий теоретичний матеріал (табл.1).

Таблиця 1

**Застосування визначених інтегралів до обчислення фізичних величин**

Фізична величина	Формула для обчислення
$S$ – пройдений тілом шлях, $v(t)$ – швидкість, $t \in [t_1; t_2]$	$S = \int_{t_1}^{t_2} v(t) dt$
$m$ – маса тонкого стрижня, $\rho(x)$ – лінійна густина, $x \in [x_1; x_2]$	$m = \int_{x_1}^{x_2} \rho(x) dx$
$q$ – кількість електрики, $I(t)$ – сила струму, $t \in [t_1; t_2]$	$q = \int_{t_1}^{t_2} I(t) dt$
$A$ – робота при змінній силі, $F(x)$ – змінна сила, $x \in [x_1; x_2]$	$A = \int_{x_1}^{x_2} F(x) dx$
$Q$ – кількість теплоти, $C(t)$ – теплоємність, $t \in [t_1; t_2]$	$Q = \int_{t_1}^{t_2} C(t) dt$
$A$ – робота при змінній потужності, $N(t)$ – змінна потужності, $t \in [t_1; t_2]$	$A = \int_{t_1}^{t_2} N(t) dt$
$v(t)$ – швидкість тіла, $a(t)$ – прискорення руху, $t \in [t_1; t_2]$	$v = \int_{t_1}^{t_2} a(t) dt$

Розглянемо окремі приклади.

1. Обчислення миттєвої швидкості  $v(t)$ , закону руху  $S(t)$ .

**Приклад.** Точка рухається прямолінійно з прискоренням  $a(t) = 12t^2 + 4$ .

Знайти: миттєву швидкість  $v(t)$ ; закон руху  $S(t)$  точки, якщо в момент часу  $t = 1$  с її швидкість дорівнювала 10 м/с, а  $S(1) = 12$  м.

$$v(t) = \int a(t) dt = \int (12t^2 + 4) dt = \frac{12t^3}{3} + 4t + C = 4t^3 + 4t + C.$$

$$10 = 4 \cdot 1 + 4 \cdot 1 + C, \quad \text{звідки } C = 2.$$

Отже,  $v(t) = 4t^3 + 4t + C$ .

$$S(t) = \int v(t)dt = \int (4t^3 + 4t + 2)dt = \frac{4t^4}{4} + \frac{4t^2}{2} + 2t + C = t^4 + 2t^2 + 2t + C.$$

$$S(1) = 12 = 1 + 2 + 2 + C, \quad \text{звідки } C = 12 - 5 = 7.$$

Отже,  $S(t) = t^4 + 2t^2 + 2t + 7$ .

2. Обчислення роботи змінної сили

$$A = \int_a^b F(x)dx.$$

**Приклад.** Обчислити роботу, яку потрібно виконати для відкачування води із резервуара, який має квадратне дно зі стороною 2 м та глибиною 5 м. Густина води дорівнює  $\rho = 10^3 \text{ кг/м}^3$ .

**Розв'язання.** Значення сили  $F$ , що діє на квадратний переріз площею  $4 \text{ м}^2$ , визначається вагою шару води, що знаходиться вище цього перерізу. Отже

$$F(x) = S_{\text{осн}} \cdot H \cdot \rho q = 4H\rho q = 4\rho q(5 - x), \quad x \in [0; 5], \quad q \approx 9,8 \text{ М/с}^2.$$

$$A = \int_0^5 4\rho q(5 - x)dx = \int_0^5 4\rho q \left( 5x - \frac{x^2}{2} \right) \Big|_0^5 = 4\rho q \left( 25 - \frac{25}{2} \right) \approx 50 \cdot 10^3 \cdot 9,8 \approx 4,9 \cdot 10^5 \text{ (Дж)}.$$

3. Обчислення маси стрижня за його змінною густини

$$m = \int_{x_1}^{x_2} \rho(x)dx$$

**Приклад.** Знайти масу стрижня довжиною 40 см, якщо його лінійна густина змінюється за законом  $\rho(l) = (5l + 4) \text{ кг/м}$ .

**Розв'язання.**

$$m = \int_0^{0,4} (5l + 4) dl = \left( \frac{5l^2}{2} + 4l \right) \Big|_0^{0,4} = 2 \text{ (кг)}.$$

4. Обчислення кількості електрики, що проходить через поперечний переріз провідника

$$q = \int_{t_1}^{t_2} I(t) dt.$$

**Приклад.** Знайти кількість електрики, що проходить через поперечний переріз провідника за 6 с, якщо сила струму змінюється за законом  $I(t) = 5t + 2$  (А).

**Розв'язання.**

$$q = \int_0^6 (5t + 2) dt = \left( \frac{5t^2}{2} + 2t \right) \Big|_0^6 = 102 \text{ (Кл)}.$$

**Приклад.** При зміні температури опір металевих провідників змінюється за законом  $R = R_0(1 + 0,002Q)$  ( $R_0$  – опір при  $0^\circ\text{C}$ ,  $Q$  – температура за Цельсієм).

Провідник, опір якого при  $0^\circ\text{C}$  дорівнює  $R_0 = 8$  Ом, рівномірно нагрівається від  $Q_1 = 20^\circ$  до  $Q_{21} = 14^\circ$  протягом 10 хвилин і по ньому протікає струм під напругою  $U = 110$  В. Скільки кулонів електрики протече за цей час через провідник?

**Розв'язання.** За умовою задачі швидкість зміни температури

$$\frac{dQ}{dt} = \frac{140^\circ - 20^\circ}{600} = 0,2 \text{ (град/с)}.$$

Отже, температура провідника змінюється за законом

$$Q = Q_1 + 0,2t = 20 + 0,2t.$$

При цьому опір провідника

$$R = R_0(1 + 0,002Q) = 8 \cdot (1 + 0,002(20 + 0,2t)) = 8,32 + 0,0032t.$$

Струм

$$I = \frac{110}{8,32 + 0,0032t}.$$

Тоді

$$q = \int_0^{600} I(t) dt = \int_0^{600} \frac{110 dt}{8,32 + 0,0032t} = \frac{110}{0,0032} \ln(8,32 + 0,0032t) \Big|_0^{600} \approx$$
$$\approx 34375 \cdot (\ln 10,24 - \ln 8,32) \approx 34375 \ln 1,23 \approx 7116 \text{ (Кл)}.$$

**Відповідь:**  $q = 7116$  Кл.

При вивченні розділів «Подвійний інтеграл та його застосування», «Потрійний інтеграл та його застосування» з вищої математики слід звернути увагу на використання названих тем у фізиці та техніці, застосовуючи теоретичний матеріал, наведений в таблицях та приклади розв'язання типових вправ на застосування відомих формул.

Таблиця 2

Застосування подвійного інтеграла для обчислення деяких фізичних та геометричних величин

Назва величини	Формула для обчислення
Площа плоскої області $D$	$S = \iint_{(D)} dx dy$
Об'єм криволінійного циліндра	$V = \iint_{(D)} f(x, y) dx dy$
Площа поверхні	$S = \iint_D \sqrt{1 + (f'_x(x, y))^2 + (f'_y(x, y))^2} dx dy$
Маса пластини	$m = \iint_{(D)} \gamma(x, y) dx dy$
Статичні моменти пластини, відносно осі $Ox$	$M_x = \iint_{(D)} \gamma(x, y) y dx dy$
Статичні моменти пластини, відносно осі $Oy$	$M_y = \iint_{(D)} \gamma(x, y) x dx dy$
Центр маси пластини	$x_c = \frac{M_y}{m} = \frac{1}{m} \iint_D x \gamma(x, y) dx dy$ $y_c = \frac{M_x}{m} = \frac{1}{m} \iint_D y \gamma(x, y) dx dy$
Моменти інерції пластини відносно осі $Ox$	$I_x = \iint_{(D)} y^2 \gamma(x, y) dx dy$
Моменти інерції пластини відносно осі $Oy$	$I_y = \iint_{(D)} x^2 \gamma(x, y) dx dy$
Моменти інерції пластини відносно початку координат	$I_0 = \iint_{(D)} (x^2 + y^2) \gamma(x, y) dx dy$

Таблиця 3

Застосування потрійного інтеграла для обчислення деяких фізичних та геометричних величин

Назва величини	Формула для обчислення
Об'єм області $T$	$V = \iiint_T dx dy dz$
Маса тіла	$m = \iiint_T \gamma(x, y, z) dx dy dz$
Статистичний момент тіла відносно площини $Oxy$	$M_{xy} = \iiint_T z \gamma(x, y, z) dx dy dz$
Статистичний момент тіла відносно площини $Oxz$	$M_{xz} = \iiint_T yz \gamma(x, y, z) dx dy dz$

Закінчення табл. 3

Назва величини	Формула для обчислення
Статистичний момент тіла відносно площини $Oyz$	$M_{yz} = \iiint_T x\gamma(x, y, z) dx dy dz$
Центр маси тіла	$\bar{x} = \frac{M_{yz}}{m} = \frac{1}{m} \iiint_T x\gamma(x, y, z) dx dy dz$ $\bar{y} = \frac{M_{xz}}{m} = \frac{1}{m} \iiint_T y\gamma(x, y, z) dx dy dz$ $\bar{z} = \frac{M_{xy}}{m} = \frac{1}{m} \iiint_T z\gamma(x, y, z) dx dy dz$
Момент інерції тіла відносно осі $Ox$	$I_x = \iiint_T (y^2 + z^2)\gamma(x, y, z) dx dy dz$
Момент інерції тіла відносно осі $Oy$	$I_y = \iiint_T (x^2 + z^2)\gamma(x, y, z) dx dy dz$
Момент інерції тіла відносно осі $Oz$	$I_z = \iiint_T (x^2 + y^2)\gamma(x, y, z) dx dy dz$
Момент інерції тіла відносно початку координат	$I_0 = \iiint_T (x^2 + y^2 + z^2)\gamma(x, y, z) dx dy dz$

**Приклад.** Пластина обмежена лініями  $x = (y-1)^2$ ,  $y = x-1$ .

Обчислити масу цієї пластини, якщо її густина розподілена за законом  $\mu = y$ .

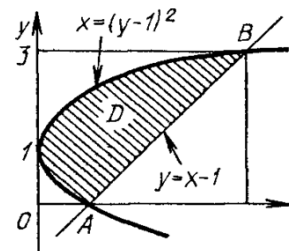
**Розв'язання.** Побудуємо область  $D$ , яку займає пластина та визначимо точки перетину:  $A(0,0)$   $B(4,3)$ .

Обчислюємо масу за формулою

$$m = \iint_D \gamma(x, y) dx dy .$$

$$m = \iint_D y dx dy = \int_0^3 dy \int_{(y-1)^2}^{y+1} y dx = \int_0^3 y(y+1 - (y-1)^2) dy =$$

$$= \int_0^3 (3y^2 - y^3) dy = \left( y^3 - \frac{y^4}{4} \right) \Big|_0^3 = \frac{27}{4} .$$



**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Прикладне спрямування матеріалу, що вивчається, використання професійно орієнтованих задач, які ілюструють застосування інтегрального числення у вирішенні фізичних та технічних завдань – ефективний засіб формування математичних та професійних компетентностей майбутнього фахівця. Перед викладачами



коледжів, вишів постають нові творчі пошуки розширення змісту прикладних, професійно орієнтованих задач з основних розділів математики для кожної спеціальності здобувачів вищої та передвищої освіти, що, у свою чергу, стимулює, вмотивовує студентів до вивчення предмета, підвищує зацікавленість у застосуванні здобутих знань у майбутньому; підтверджує значущість набутих математичних компетентностей в професійній діяльності, подальшому саморозвитку особистості.

### Список використаної літератури

1. Бродський Я. Компетентнісний підхід у навчанні математики / Я. Бродський, С. Вєликodний, О. Павлов // Математика в школі. – 2011. – №10. – С. 2–9.
2. Вища освіта України // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2011. – Дод. 2 до № 3. – Т. II (27). – 562 с.
3. Застосування методів диференціального та інтегрального числення до розв'язання задач технічного змісту. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів напрямів підготовки 6.050301 Гірництво, 6.050101 Комп'ютерні науки, 6.040103 Геологія, 6.050502 Інженерна механіка / Л.Й.Бойко, В.І.Павліщев. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2012. – 46 с.
4. Лісова С.В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід / С.В. Лісова // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 34–53.
5. Раков С.А. Три виміри логіко-математичної компетентності / С.А. Раков, О.П. Вакушенко, В.Г. Горох // Вісник тестування і моніторинг в освіті. – 2009. – №12. – С. 6–15.
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій / С.А. Раков. – К., 2005. – 343 с.
7. Соколенко Л.О. Прикладні аспекти математики: інтеграл та його застосування в класах природничого профілю / Л.О. Соколенко // Вісник ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. Сер.: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 191., Ч.1. – С. 111–121.
8. Соколенко Л.О. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри і початків аналізу / Л.О. Соколенко, Л.Г. Філон, В.О. Швець. – К. : НГГУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 128 с.
9. Сухорукова Е.В. Прикладные задачи как средство формирования математического мышления учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сухорукова Е.В. – М., 1997. – 207 с.
10. Трішкіна Н.І. Сучасні підходи до формування професійних компетенцій фахівців торговельно-економічного профілю / Н.І. Трішкіна // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (9). – С. 144.
11. Шаповалова Л.А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.А. Шаповалова ; наук. кер. О. В. Сергеев ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

### References

1. Brodskyi, Ya., Velykodnyi, S. & Pavlov, O. (2011). *Kompetentnisnyi pidkhdid u navchanni matematyky* [Competence approach in teaching mathematics]. *Matematyka v shkoli* [Mathematics at school], no. 10, pp. 2-9. (In Ukrainian).
2. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru* (2011). [Thematic issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space», no. 3, vol. II (27), add. 2, 562 p. (In Ukrainian).
3. Boiko, L.I. & Pavlishchev, V.I. (2012). *Zastosuvannia metodiv dyferentsialnoho ta intehtralnoho chyslennia do rozviazannia zadach tekhnichnoho zmistu* [Application of methods of differential and integral calculus to solve problems of technical content]. *Metodychni vказivky dlia samostiinoi roboty studentiv napriamiv pidhotovky 6.050301 Hirnyctstvo, 6.050101 Kompiuterni nauky, 6.040103 Heolohiia, 6.050502 Inzhenerna mekhanika* [Methodical instructions for independent work of students of directions of preparation 6.050301 Mining, 6.050101 Computer sciences, 6.040103 Geology, 6.050502 Engineering mechanics]. Dnipropetrovsk, Natsionalnyi hirnychyi universytet Publ., 46 p. (In Ukrainian).
4. Lisova, S.V. (2011). *Kompetentnisnyi pidkhdid u vyshchii osviti: zarubizhnyi dosvid* [Competency Approach in Higher Education: Foreign Experience]. *Profesiina pedahohichna*

*osvita: kompetentnisnyi pidkhdid* [Competency approach in higher education: foreign experience]. Zhytomyr, ZhDU im. I. Franka Publ., pp. 34-53. (In Ukrainian).

5. Rakov, S.A., Vakushenko, O.P. & Horokh, V.H. (2009). *Try vymiry lohiko-matematychnoi kompetentnosti* [Three dimensions of logical and mathematical competence]. *Visnyk testuvannia i monitorynh v osviti* [Bulletin of testing and monitoring in education], no. 12, pp. 6-15. (In Ukrainian).

6. Rakov, S.A. (2005). *Formuvannia matematychnykh kompetentnosti uchytelia matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu u navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii* [Formation of mathematical competencies of a mathematics teacher on the basis of a research approach in teaching with the use of information technologies]. Kyiv, 343 p. (In Ukrainian).

7. Sokolenko, L.O. (2010). *Prykladni aspekty matematyky: integral ta yoho zastosuvannia v klasakh pryrodnychoho profilu* [Applied aspects of mathematics: integral and its application in classes of natural profile]. *Visnyk ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho. Pedagogichni nauky* [Bulletin of ChNU named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical sciences], issue 191, vol. 1, pp. 111-121. (In Ukrainian).

8. Sokolenko, L.O., Filon, L.H. & Shvets, V.O. (2010). *Prykladni zadachi pryrodnychoho kharakteru v kursy alhebr i pochatkiv analizu* [Applied problems of a natural nature in the course of algebra and the beginnings of analysis.]. Kyiv, NHHU imeni M.P. Drahomanova Publ., 128 p. (In Ukrainian).

9. Suhorukova, E.V. (1997). *Prikladnye zadachi kak sredstvo formirovaniia matematicheskogo myshleniya uchashchihsia. Dis. kand. ped. nauk* [Applied problems as a means of forming students' mathematical thinking. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 207 p. (In Russian).

10. Trishkina, N.I. (2015). *Suchasni pidkhody do formuvannia profesiinykh kompetentsii fakhivtsiv torhovelno-ekonomichnoho profilu* [Modern approaches to the formation of professional competencies of specialists of trade and economic profile]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnipropetrovsk. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 1 (9), pp. 144. (In Ukrainian).

11. Shapovalova, L.A. (2002). *Metodyka rozviazuvannia zadach mizhpredmetnoho zmistu v protsehi navchannia fizyky v zahalnoosvitnii shkoli. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Methods of solving problems of interdisciplinary content in the process of teaching physics in secondary school. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

#### **APPLICATION OF THE DETERMINED INTEGRAL IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE HIGHER AND PRE-HIGHER EDUCATION STUDENTS**

*Tatiana M. Sukach, Ph.D., Associate Professor, the Department of Programming and Mathematics, Kiev College of Computer Technology and Economics of the National Aviation University.*

E-mail: sukach1@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-1053-9002

*Artem S. Chyikov, Ph.D. in Physical and Mathematical Sciences, the Department of Programming and Mathematics, Kiev College of Computer Technology and Economics of the National Aviation University.*

E-mail: chyikov.artem@gmail.com

ORCID iD 0000-0002-0945-0396

*Tetiana V. Biriukova, Ph.D. in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Biological Physics and Medical Informatics, "The Bukovinian State Medical University".*

E-mail: tanokbir@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-4112-7246

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-34

*Key words: integral, integral numerical competence, mathematical competence, professional competence, problems.*

The article deals with the methodological aspects of the formation of professional competencies of higher and pre-higher education students in the study of the subject «Mathematics», the discipline «Higher Mathematics» at KKTE NAU College of specialties 172 «Telecommunications and Electrical Engineering»; 133 «Branch Engineering» by way of Solving Professionally Oriented Problems by Integral Calculators. The examples of problem solving for students with the technical training profile are provided. The main task of the classes is to form a practical-value measurement of the student's mathematical competence,

the ability to use a mathematical apparatus to solve vocationally-oriented tasks that will help graduates to solve problems in their future profession. On the example of studying the section «Integral calculus» students are offered the task of using the acquired knowledge and skills in physics, engineering, etc.

The main purpose of teaching mathematics in colleges and universities is to acquire the knowledge and skills that will help graduates to pursue their professional activity, to become qualified, competent specialists in their field. Therefore, the applied nature of the problems under consideration combines the study of higher mathematics with the special training of future specialists, gives them the opportunity to gain experience in solving industrial problems, to increase their professional competence, which is very important in the tough competition in the labor market. Solving applied tasks stimulates, motivates students to study the subject, increases interest in applying the acquired knowledge in the future; confirms the importance of acquired mathematical competences in professional activity, further self-development of personality. Mathematical competence is the ability to see and apply mathematics in real life, to understand the content and method of mathematical modeling, the ability to build a mathematical model, to research its mathematical methods, to interpret the results obtained, to evaluate the error of calculations. Mathematical competence is determined by the levels of academic achievement for which the acquisition of mathematical skills is essential. For college and university mathematics teachers, working with students of various specialties, areas, the most important and essential is the formation of practical and value measurements that imply the ability to apply mathematics.

Examples of the possibility of applying the theory of integral calculus to solve the problems of professional orientation by students of KKTE NAU College are considered. When studying the sections «Double Integral and its Application», «Triple Integral and its Application» in higher mathematics, it is necessary to pay attention to the use of the named topics in physics and engineering, applying the theoretical material given in the tables and examples of solving typical exercises for the use in the known formulas.

Applied orientation of the studied material, use of the professionally oriented tasks is an effective means of forming the mathematical and professional competences of future specialists.

*Одержано 21.11.2019.*

УДК 81'243

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-35

**O.B. TARNOPOLSKY,**

*Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Applied Linguistics  
and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University*

**M.R. KABANOVA,**

*Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department  
of Applied Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University*

**O.O. MIKHLIK,**

*Senior Lecturer of the Department of English Philology and Translation  
at Alfred Nobel University*

## **UKRAINIAN-ENGLISH-GERMAN CULTURAL MATCHES AND MISMATCHES: GUIDELINES FOR TEACHING GERMAN CULTURE TO TERTIARY LINGUISTIC STUDENTS LEARNING GERMAN AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH AS THE FIRST ONE**

Навчання будь-якої іноземної мови, особливо в мовних ЗВО, неможливе без навчання студентів комунікативної культури відповідної мовної спільноти. Це стосується як навчання першої іноземної мови у мовному ЗВО, так і навчання усіх інших іноземних мов (другої, третьої тощо), яких можуть і мають навчати на основі та беручи до уваги комунікативні культури мовно-соціо-культурних спільнот, у яких функціонує рідна мова студентів (L1) та іноземна мова, яку вони вивчали як першу (L2). Якщо навчають третьої іноземної мови, комунікативні культури L1, L2 та другої іноземної мови (L3) мають розглядатися як основа для порівнянь, навчання і т. д. У статті проаналізовано поняття комунікативної культури з точки зору методики навчання іноземних мов і продемонстровано, що ця культура складається із стандартів комунікативної поведінки, які поділяються на вербальні, невербальні та змішані стандарти і стандарти комунікативної поведінки «стилю життя». Наводяться приклади всіх чотирьох типів стандартів комунікативної поведінки, які було взято з типової комунікації в україно-, англо- та німецькомовній культурній спільноті. У статті також наведено докази того, що, коли німецька мова вивчається як друга іноземна (L3) у мовному ЗВО, німецької комунікативної культури потрібно навчати шляхом порівняння німецькомовних стандартів комунікативної поведінки (вербальних, невербальних, змішаних та «стилю життя») з відповідними україномовними та англомовними стандартами (L1 та L2). **Знаходячи відповідності та невідповідності, порівнюючи, зіставляючи та протиставляючи стандарти комунікативної поведінки, які характерні для різних мовно-соціо-культурних спільнот, студенти не тільки краще усвідомлюють, розуміють та опановують комунікативну культуру, що відрізняє німецькомовну спільноту та носіїв німецької мови, – другої іноземної для них. Вони також навчаються краще розуміти комунікативну культуру спілкування своєю основною іноземною мовою (англійською – L2) і навіть комунікативну культуру спілкування рідною мовою (українською – L1), таким чином формуючи власне чітке уявлення про комунікативну культуру людського спілкування взагалі, що дуже важливо для студентів-філологів.**

*Ключові слова: німецька мова як друга іноземна, англійська мова як перша іноземна, українська мова як рідна, комунікативна культура, стандарти комунікативної поведінки, знаходження культурної відповідності та невідповідності.*

Обучение любому иностранному языку, особенно в языковых вузах, невозможно без обучения студентов коммуникативной культуре соответствующего языкового сообщества. Это касается как обучения первому иностранному языку в названном типе высшего учебного заведения, так и обучения всем **последующим иностранным языкам (второму, третьему и т.д.), которым можно и нужно** обучать на основе и принимая во внимание коммуникативные культуры языко-социо-культурных сообществ, в которых функционирует родной язык студентов и первый известный им иностранный язык (а затем второй и т.д.). В статье анализируется понятие коммуникативной культуры с точки зрения методики преподавания иностранных языков и демонстрируется, что эта культура состоит из стандартов коммуникативного поведения, которые распределяются на стандарты вербальные, невербальные, смешанные и стандарты коммуникативного поведения «стиля жизни». Приводятся доказательства того, что, когда немецкий язык изучается как второй иностранный в языковом вузе, немецкой культуре следует обучать через сопоставление немецкоязычных стандартов коммуникативного поведения с украино- и англоязычными стандартами. Находя соответствия и несоответствия сопоставляемых стандартов, принадлежащих разным языко-социо-культурным общностям, студенты не только лучше понимают и осваивают коммуникативную культуру второго иностранного языка, относящегося к немецкоязычному языко-социо-культурному сообществу. Они также учатся лучше понимать коммуникативную культуру своего основного иностранного языка и даже родного языка, тем самым формируя для себя четкое представление о коммуникативной культуре человеческого общения вообще, что очень важно для студентов-филологов.

*Ключевые слова: немецкий язык как второй иностранный, английский язык как первый иностранный, украинский язык как родной, коммуникативная культура, стандарты коммуникативного поведения, нахождение культурного соответствия и несоответствия.*

**P**roblem statement. In the last few decades, foreign language teaching is becoming more and more culturally oriented, so that one of the most important skills to be developed by every foreign language student is considered to be the skill of *culturally appropriate target language communication* [5; 7]. Such communication is the one which proceeds in full accordance with the cultural norms of communication existing in a given target *speech community* [8], or *language and cultural community*, i.e. the community where some specific cultural norms function in communication, those norms being proper to that community only and finding reflection both in verbal and non-verbal peculiarities of communication in the language serving as the principal means of communication for the community in question. For a foreign language student acquiring the skill of culturally appropriate target language communication may be considered as gaining command of the target *communicative culture* whose specific features will be considered further in this article. But even now it should be mentioned that such a culture is quite peculiar for every speech community, so that with every new foreign language that is being learned new communicative culture features need to be acquired in parallel with the linguistic features of the new target foreign language.

When the first foreign language (L2) is acquired outside its natural environment (e.g., when English is taught and learned as a foreign language in Ukraine) some comparisons with the linguistic features of the students' mother tongue (L1) are inevitable. The same concerns the comparisons of some cultural features of L2 communication as compared to the communication in L1 because such linguistic and cultural comparisons help students to realize better the linguistic and cultural peculiarities of communication in the target language (L2) as opposed to the communication in their L1. In this way, they more consciously and deeply acquire those peculiarities, thus improving their L2 communication skill mastery.

The same holds true of the second foreign language (L3) acquisition which also needs linguistic and cultural comparisons with learners' L1 to improve L3 mastery. But in this case comparisons should embrace not only L1 and L3. They should also cover L2 (the first foreign language already known to students), especially in the area of cultural comparisons, because the more communicative cultural phenomena the learners can match, contrast, juxtapose, and oppose the deeper is their understanding and mastery of the peculiarities of the communicative culture proper to each of the compared languages and cultures.

This articles analyzes such acquisition of L3 communicative culture when the L3 is German and its communicative culture is acquired through comparisons with learners' L1 (Ukrainian) communicative culture and their L2 (the first foreign language – English) communicative culture.

Thus, a situation typical for foreign language teaching at linguistic tertiary schools is discussed when the second foreign language is being taught and learned on the basis of students' both mother tongue and their first foreign language.

**Analysis of recent research and publications.** Much attention is given in research and publications to teaching second foreign languages at tertiary linguistic schools. Probably the most prominent of those publications is the work by B. Lapidus [2] in which one of the main ideas is the one also advocated in our article – the necessity to compare the phenomena of the second foreign language (L3) being taught to the language peculiarities of not only the learners L1 but also of the first foreign language already known to them (L2). Regrettably, the author did not pay much attention to the cultural studies in the course of the second foreign language for tertiary linguistic students because at the time when his book was written culture-oriented foreign language learning was not considered to be of primary importance. But it has become of such importance later and, therefore, even on the basis of the book by B. Lapidus [2], **it can be concluded** that, if teaching L3 should be based on comparing it with L1 and L2, such comparisons should obligatorily include the cultural constituent of the L3 course, i.e. the comparisons of the L3 communicative culture with the communicative cultures of L1 and L2.

The question is what cultural phenomena should be taught in the L3 course and what phenomena of L3 communicative culture should be compared with the L1 and L2 communicative cultures. The answer can be found in today's ideas about the component parts of culture instruction in any foreign language course.

In all the works on culture-oriented language studies (see, for instance, 1; 4) the difference between two cultures that can be taught to students is either implicitly or explicitly emphasized. This difference can be called the difference between the culture with a big 'C' and the culture with a small 'c.' The first of them (the culture with a big 'C') includes art, literature, political structure of the country, legislature, i.e. everything that is usually implied when speaking about the culture of a nation. It is certainly very good for students' intellectual development if they learn about the big 'C' culture of English- or German-speaking nations when they are learning English or German as their first or second foreign language at a tertiary linguistic school. But such learners' intellectual and cultural development is not the task of the practical course of English or German taught exclusively for communication purposes because the big 'C' culture does not influence ordinary communication very much, not being what was called above the "communicative culture."

The latter culture (culture with a small 'c') was best defined as far back as the 1950s by R. Lado [10] who, investigating the relations between language and culture and being interested only in those aspects of culture that directly influence communication in a given language (communicative culture), wrote that culture is a *patterned behavior*. Therefore, comparing two communicative cultures (e.g., Ukrainian and English) is comparing two types of patterned behavior, while in our case, when three types of communicative culture (Ukrainian, English, and German) are supposed to be compared, it means comparing three types of patterned behavior.

This view of communicative culture is shared by J. Corbett who wrote [6, p. 2] that:

*"culture' is first of all a mental phenomenon: its basis is a variable set of normative beliefs, values and attitudes which are shared by certain groups. This socially-shared set of beliefs and values generates certain types of behaviour - including all sorts of linguistic behaviour ... . Linguistic behaviour is ... partly an act of affiliation to, or rejection of, a cultural group, and partly a way of directly or indirectly sustaining or questioning the beliefs of the community. Culture permeates every aspect of communication."*

Teaching patterned behavior characteristic of the target language communicative culture certainly does not mean full affiliation to that culture and losing one's own national cultural identity. It is just an effective means of what D. Killick [9] calls "*crossing the cultural divide*". It develops what the same author calls the cross-cultural capability which is "*a widening and deepening of capabilities for interpersonal interaction. ... learning to see, to recognise and critically evaluate difference or otherness from an objective standpoint. These depend upon self-awareness of myself as a cultural being ...*" [9, p. 5].

In this way, comparing the German communicative culture in the university course of German as the second foreign language (L3) with the English-speaking nations' communicative cul-

tures (English as the first foreign language – L2) and the mother tongue communicative culture (Ukrainian as L1) means comparing three different sets of culturally conditioned patterned behaviors manifested in the communication of native Ukrainian-, English-, and German-speakers. The comparisons are made for students' better understanding and better acquisition of the cultural peculiarities of communication in all the three languages (including L1), so that they are able, when switching from one language to another, to do it in totally culturally appropriate (for a given target speech community [8]) manner.

In the works by O. Tarnopolsky [11] such sets of culturally conditioned patterned behaviors are considered as a *communicative etiquette* consisting of *communicative behavioral patterns*. It is those communicative behavioral patterns that are taught to students when we teach them communicative culture of whatever foreign language that they are acquiring. O. Tarnopolsky and N. Sklyarenko [3] classify those patterns as *verbal communicative behavioral patterns*, *non-verbal communicative behavioral patterns*, *mixed communicative behavioral patterns*, and *lifestyle communicative behavioral patterns* which should all be taught to tertiary linguistic students.

**Purpose of the article.** In accordance with everything said above, the purpose of this article is to demonstrate what is included in the sets of communicative behavioral patterns belonging to all the four mentioned types and how to teach them to university students learning German (L3) through comparison with the Ukrainian (L1) and English (L2) communicative behavioral patterns.

**Principal material.** As it has been already said, the first type of communicative behavioral patterns to be taught to university students of German as the second foreign language (in comparison with similar patterns from learners' L1 and L2) are the *verbal ones*. *Verbal communicative behavioral patterns are those culture specific verbal formulas (e.g., formulas of politeness) or more or less set verbal expressions that must obligatorily be used in the target language communication for that communication to be considered as culturally normative by native speakers in the target speech community*. A good example is the culturally normative way of politely disagreeing with your interlocutor. In the Ukrainian speech community telling him or her in the situation of disagreement: «*Ви неправі! Я абсолютно з Вами не згоден!*» is totally culturally acceptable and does not seem impolite. On the contrary, in the British speech community telling your interlocutor: “*You are wrong!*” is downright rude. Only a much more veiled and indirect (not categorical) formula of disagreement is acceptable, something like: “*I can agree with some of the pints you have made but, on the other hand, ...*”

However, this particular verbal communicative behavioral pattern in the German speech community is much closer to the corresponding pattern in the Ukrainian communicative culture than in the British one. For a native speaker of German direct and categorical disagreement: “*Sie haben nicht recht!*” is quite normative and not at all impolite. Also, the Germans are more inclined to cursing and strong words in everyday speech than the British are and are also closer to the Ukrainians in this respect.

It should not be considered as signs of greater closeness of German cultural communicative norms to the Ukrainian ones or even of greater closeness of German and Ukrainian mentalities in comparison with the British one since with a number of other patterns it often can be and is vice versa. It only shows that if a learner of German as the second foreign language is put into a situation where he or she compares a similar communicative behavioral pattern in three speech communities communicating in three different languages, he or she will get a much clearer idea about the variety of forms of that pattern functioning in three different cultures – thus better realizing and appropriating the pattern itself not for communication in German only (as L3) but also in English (L2) and his or her own mother tongue (L1). It means students' developing generalized ideas about communicative cultures in different speech communities. Therefore, the more opportunities a student of Philology gets of comparing verbal communicative behavioral patterns from as many different language and cultural communities as possible, the better impact is made on his or her acquisition of all the target languages and cultures that he or she is studying.

The same holds true of *non-verbal communicative behavioral patterns*. They are *standard culture specific non-verbal features of communication delivering socially and culturally determined messages by purely non-verbal means in a given language and in a given speech community*. A very characteristic non-verbal communicative behavioral pattern is the so-called “*comfort zone*”

or “*body bubble*,” i.e. a normative distance between interlocutors in communication if they are not people close to each other, like close friends or relatives [7]. It is known that in more Northern cultures, like the British, the Scandinavians, the Germans, this distance is greater (up to 1/1.5 meters) than in Southern cultures, like the Italians or the Spanish, where it is much shorter (50/70 cm).

A characteristic non-verbal communicative behavioral pattern distinguishing the cultures of German-speaking and English-speaking nations is the pattern often demonstrated in business negotiations. For an American to take off his jackets and roll up the sleeves of his shirt means that for him all the preliminaries are over and he is eager to get down to business. For a German, the meaning of this pattern is absolutely opposite – the desire to stop talking business and relax for a while. The Ukrainians do not have a definite non-verbal communicative behavioral pattern for similar situations, so when working on it in the course of German as a second foreign language after English, this fact should also be emphasized while comparing the opposition of German and English communicative behavioral etiquette in such cases.

The identical approach may be followed when working with *mixed communicative behavioral patterns* which are simply a combination of verbal and non-verbal ones. For instance, verbal greetings in English-speaking cultures should, in normal circumstances, be accompanied with a smile, which are not obligatory in German- and Ukrainian-speaking communicative cultures. Another example is the fact that both the British and the Ukrainians prefer at the very start of business negotiations to be engaged in some “small talk” at least for a couple of minutes before beginning to discuss business matters. Starting with them at once may be considered not quite polite. On the contrary, the Germans believe such “small talk” to be a waste of time which sometimes generates a feeling of annoyance (a non-verbal reaction) followed by a verbal one: “*Zur Sache! (Down to business!)*.” Again, such a pattern should be taught in comparing, contrasting, juxtaposing, and opposing all the three communicative cultures with which the students are working.

The same concerns *lifestyle communicative behavioral patterns*. They are those using which an individual contacts representatives of a whole social institution as an outsider – a user of services of that institution. For this person the officials of the institution with whom he or she is in contact represent the institution as a whole – and are hardly viewed as individuals. Examples of this kind may be the communication of a customer and a shop assistant, of a client and a teller at the bank, of a taxi driver and a passenger. Such kinds of communicative contacts embrace practically everything that the economists refer to as the tertiary sector – all kinds of services, health care, leisure, tourism, and so on. That is why communication in such situations – whether verbal or non-verbal – and behavior in them are most highly standardized, and communicative behavioral patterns in such situations are probably the most standardized of all the patterns. Thus, lifestyle communicative behavioral patterns “... *may be defined as standardized patterns used by individuals to obtain specific services from social institutions designed for rendering such services in communication with either human or mechanical representatives of these institutions*” [3, p. 23]. Such patterns are also culture-specific. For instance, from their quoted definition it is clear that students being taught any foreign language should learn lifestyle communicative behavioral patterns of using public transport in the given target language and cultural community. But such patterns depend on the kind of public transport to be used. In this respect, one the most spread means of public transport in English-speaking cities is the bus while in German-speaking cities it is much more often the tram. In Ukraine, tram and bus services are quite balanced in what concerns the number of people riding them. Therefore, in the course of German as a second foreign language after English students should be taught lifestyle communicative behavioral patterns of using trams in German-speaking cities in opposition to the rarity of that means of transport in English-speaking cities (unlike buses) and in comparison with the regulations of riding trams in Ukraine.

Just the above described comparative method of teaching different types of communicative behavioral patterns in the course of German as the second foreign language can lead to the best awareness and acquisition of such patterns by learners not only in the target German-speaking communicative culture but also in the two other communicative cultures (English and Ukrainian) being analyzed in the course of such comparisons.



**Conclusions and further research directions.** Everything said in this article proves that every foreign language course is supposed to include teaching target speech community culture. But it is not the culture with a big 'C'. What is meant is the small 'c' culture, or communicative culture that consists of communicative behavioral patterns determining what kind of communicative behavior should be followed in different communicative situations in the target language and cultural community. It is those communicative behavioral patterns, which can be classified into four types (verbal, nonverbal, mixed, and "lifestyle" ones), that should be taught to every foreign language student. It is equally important to make learners acquire them not only when the first foreign language is taught but also when they are gaining command of the second, third, etc. foreign language. The paper discusses the case of a course of German as a second foreign language after English taught to students of tertiary linguistic schools and shows how to teach German communicative behavioral patterns in such a course. It is demonstrated that they absolutely must be taught in comparison, contrast, opposition, and juxtaposition to comparable Ukrainian (students' mother tongue) and English (learners' first foreign language) communicative behavioral patterns. In the process of such comparisons, contrasts, oppositions, and juxtapositions not the "either ... or" mode but the mode of "both ... and" should be followed. It means the absolute necessity of comparing the communicative behavioral patterns from the new foreign language being learned to similar known patterns *not from only one but from all the previously acquired languages*. This is *the most general conclusion* that can be drawn from the material in the article. The *further research directions* lie in studying the methods of teaching communicative behavioral patterns in courses of other foreign languages, besides German, being learned as the second, the third, etc. ones after some other foreign language(s) acquired before them.

### Bibliography

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; 4-изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
2. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лапидус. – М.: Высшая школа, 1980. – 176 с.
3. Тарнопольський О.Б. **Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA** / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Скляренко; 2-ге вид., випр. і доп. – К.: ІНКОС, 2003. – 208 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
6. Corbett J. 'Chewing the fat' is a cultural issue / J. Corbett. // *IATEFL Issues*. – 1999. – No.148. – P. 2–3.
7. Damen L. Culture learning: The fifth dimension in the language classroom / L. Damen. – Reading (MA): Addison Wesley, 1987. – 406 p.
8. Hymes D.H. On communicative competence / D.H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
9. Killick D. Culture and capability: Crossing the divide / D. Killick. // *IATEFL Issues*. – 1999. – No.148. – P.4–7.
10. Lado R. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* / R. Lado. – Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 1957. – 141 p.
11. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O. Tarnopolsky. // *Atlantis*. – 2001. – Vol. XXIII, Num. 2. – P. 105–117.

### References

1. Vereshhahin, E.M. (1990). *Yazyk i kultura: Linhvostranovedenie v prepodavanii russkoho yazyka kak inostrannoho. 4-izd., pererab. i dop.* [Language and culture: Linguistic and regional studies in the teaching of Russian as a foreign language. 4-ed., revised. and add.]. Moskow, Russkii yazyk Publ., 270 p. (In Russian).

2. Lapidus, B.A. (1980). *Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku kak specialnosti* [Teaching a second foreign language as a specialty]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 176 p. (In Russian).
3. Tarnopolskyi, O.B., Skliarenko, N.P. (2003). Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA. Kyiv, INKOS Publ., 208 p.
4. Ter-Minasova, S.H. (2000). *Yazyk i mezhkulturaia komunikatsiia*. Moscow, Slovo Publ., 624 p. (In Russian).
5. Byram, M. (1997). **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, Multilingual Matters, 124 p.
6. Corbett, J. (1999). Chewing the fat is a cultural issue. *IATEFL Issues*, no. 148, pp. 2-3.
7. Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading (MA), Addison Wesley, 406 p.
8. Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 213 p.
9. Killick, D. (1999). Culture and capability: Crossing the divide, no. 148, pp. 4-7.
10. Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor (MI), University of Michigan Press, 141 p.
11. Tarnopolsky, O. (2001). Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language. *Atlantis*, vol. XXIII, Num. 2, pp. 105-117.

#### **UKRAINIAN-ENGLISH-GERMAN CULTURAL MATCHES AND MISMATCHES: GUIDELINES FOR TEACHING GERMAN CULTURE TO TERTIARY LINGUISTIC STUDENTS LEARNING GERMAN AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH AS THE FIRST ONE**

*O.B. Tarnopolsky, Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of the Department of Applied Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University.*

E-mail: [otarnopolsky@ukr.net](mailto:otarnopolsky@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8507-0216>.

*M.R. Kabanova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching at Alfred Nobel University.*

E-mail: [dsec.apling@duan.edu.ua](mailto:dsec.apling@duan.edu.ua)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2364-8382>.

*O.O. Mikhlik, Senior Lecturer of the Department of English Philology and Translation at Alfred Nobel University.*

E-mail: [mihlik.86@ukr.net](mailto:mihlik.86@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3337-1655>.

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-35

*Key words: German as the second foreign language, English as the first foreign language, Ukrainian as the mother tongue, communicative culture, communicative behavioral patterns, finding cultural matches and mismatches.*

Teaching any foreign language, especially at tertiary linguistic schools, is impossible without teaching students the communicative culture of a relevant speech community. This is true for both teaching the first foreign language at a tertiary linguistic school and all the other foreign languages (the second, the third, etc.) which may and should be taught on the basis and taking into account the communicative cultures of language and cultural communities of the learners' mother tongue (L1) and the foreign language taught and learned as the first one (L2). If the third foreign language is taught, the communicative cultures of L1, L2, and the second foreign language (L3) should be considered as the foundation for comparisons and learning, etc. The article analyzes the notion of communicative culture from the point of view of foreign language teaching methodology and demonstrates that it consists of communicative behavioral patterns that can be classified into verbal communicative behavioral patterns, non-verbal communicative behavioral patterns, mixed communicative behavioral patterns, and lifestyle communicative behavioral patterns. The examples of each type of communicative behavioral patterns are given having been taken from the Ukrainian, the English, and the German speech communities. The article proceeds to prove that, if German is taught as the second foreign language (L3) at a tertiary linguistic school, German communicative culture

should be taught on the basis of comparison of German communicative behavioral patterns (verbal, non-verbal, mixed, and lifestyle ones) with the corresponding Ukrainian (students' L1) and English (students' L2) patterns. Finding matches and mismatches, comparing, contrasting, opposing, and juxtaposing the communicative behavioral patterns belonging to different language and cultural communities, students not only better realize, understand, and acquire the communicative culture characteristic of the German speech communities – the native speakers of the language they study as their second foreign one. They also learn to understand better the communicative cultures of their leading foreign language (English – L2), as well as of their mother tongue (Ukrainian – L1) and get a clearer idea of human communicative culture in general which is very important for Philology students.

*Одержано 8.11.2019.*

УДК 371.383

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-36

**Т.В. ТКАЧЕНКО,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри теорії і методики мистецької освіти  
Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського*

**О.О. ШУМСЬКА,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фортепіано  
Харківської гуманітарно-педагогічної академії*

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-АНСАМБЛІСТІВ ДО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ**

У статті розглянуто особливості підготовки студентів-ансамблістів до концертного виступу. Показано, що така підготовка до публічного виконання концертної програми є **важливим компонентом** фахової підготовки музиканта будь-якої спеціалізації. Обґрунтовано, що **основною підготовкою до концертного виступу є репетиційна робота, спрямована на досягнення високого виконавського рівня.** Для ансамблю найважливішими об'єктами репетиційного процесу є чистота інтонування, синхронність і збалансованість звучання по вертикалі та горизонталі, точність метроритму, а також урівноваженість динаміки, виразність фразування, артикуляції і штрихів, спільність виконавського дихання. Охарактеризовано основні етапи проведення репетиції. Наведено приклади напрямів роботи педагога для досягнення високого рівня виконання ансамблевого твору. Показано, що досягненню ансамблевої єдності значною мірою сприяє відпрацювання вміння разом і одночасно почати твір та загальне відчуття метру і ритму, а виразність гри і переконливість музичного образу залежать від правильно знайденого темпу; ретельного опрацювання вимагають агогічні відтінки, оскільки вони можуть привести до порушення злагодженості в ансамблі. Проаналізовано труднощі в ансамблевій роботі, пов'язані з відсутністю ритмічної дисципліни, що виражається перш за все в коливаннях темпу. Надано поради для їх усунення. Обґрунтовано, що питання динамічної рівноваги є одним з важливих у роботі з ансамблем, адже вміле користування динамікою допомагає розкрити загальний характер музики, передати її емоційний зміст, показати конструктивні особливості форми. Обов'язковою умовою якісного ансамблевого виконання є співвідношення всіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі, єдність фразування. Доведено, що успіх виступів студентів-ансамблістів на публіці багато в чому залежить від професійного підходу педагога до формування репертуару і грамотного добору творів для концертного виступу.

*Ключові слова: ансамблеве виконавство, студенти-ансамблісти, концертний виступ, репетиційна робота, репертуар, музичний твір.*

В статье рассмотрены особенности подготовки студентов-ансамблистов к концертному выступлению. Показано, что такая подготовка к публичному исполнению концертной программы является важным компонентом профессиональной подготовки музыканта любой специализации. Обосновано, что **основа подготовки к концертному выступлению – репетиционная работа, направленная на достижение высокого исполнительского уровня.** Для ансамбля наиболее важными объектами репетиционного процесса являются чистота интонирования, синхронность и сбалансированность звучания по вертикали и горизонтали, точность метроритма, а также уравновешенность динамики, выразительность фразировки, артикуляции и штрихов, общность исполнительского дыхания. Охарактеризованы основные этапы проведения репетиции. Приведены примеры

направлений роботи педагога для досягнення високого рівня виконання ансамблевого произведення. Показано, що досягненню ансамблевого єдинства в значительній степені сприяє відпрацювання вміння разом і одночасно почати произведення і загальне відчуття метра і ритма, а виразність гри і переконливість музичного образу залежать від правильно знайденого темпа; ретельної відпрацювання потребують агогічні нюанси, оскільки вони можуть привести до порушення узгодженості в ансамблі. Проаналізовані складності в ансамблевій роботі, пов'язані з відсутністю ритмічної дисципліни, яка виражається передусім в відхиленнях темпа. Дані поради для їх усунення. Обґрунтовано, що **вопрос динамічного рівноважності** є одним з важливих в роботі з ансамблем, оскільки вміле використання динаміки допомагає відкрити загальний характер музики, передати її емоційне зміст, показати конструктивні особливості форми. Необхідною умовою якісного ансамблевого виконання є співвідношення всіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі, єдинство фразировки. Доведено, що успіх виконання студентів-ансамблістів на сцені в багатьох відношеннях залежить від професійного підходу педагога до формування репертуару і грамотного підбору произведений для концертного виконання.

*Ключевые слова: ансамблевое исполнительство, студенты-ансамблисты, концертное выступление, репетиционная работа, репертуар, музыкальное произведение.*

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що ансамблеве виконавство не лише має багаті виразні можливості, але й створює умови для розвитку професійної культури музиканта-виконавця будь-якої спеціальності. Як навчальна дисципліна ансамбль входить до навчальних планів професійних і спеціальних закладів вищої музичної освіти, адже колективне музикування – це навчально-виконавський процес, у якому органічно пов'язані навчання і виховання, орієнтовані на засвоєння основ ансамблевого виконавства, способів і досвіду різноманітної особистісно орієнтованої діяльності в галузі музичного мистецтва. Кінцевим результатом роботи музиканта, в тому числі й студента-ансамбліста, є публічне виконання концертної програми. Саме тому підготовка до концертного виступу є важливим компонентом фахової підготовки музиканта будь-якої спеціалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти виконавської підготовки студентів-музикантів розглядалися в дослідженнях сучасних учених. Зокрема, питання підготовки майбутнього вчителя музики до організації ансамблево-оркестрового музикування **аналізувалися в працях Н. Білої та М. Шумського; методика та педагогічні умови підготовки студентів до роботи з музичними ансамблями досліджував В. Чжун; аналізу феномену «камерний ансамбль» присвячено науковій праці Л. Повзун та І. Польської; пошук шляхів визначення особливостей індивідуального виконавського стилю в системі ансамблевого музикування становить науковий інтерес для О. Сидоренко.** Проте питанням підготовки студентів-музикантів до концертного виступу вченими не приділялося належної уваги.

**Мета статті** – висвітлити особливості підготовки студентів-музикантів у рамках дисципліни «Ансамблеве виконавство» у закладах вищої освіти до концертного виступу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складний підготовчий процес роботи над музичними творами завершується, як правило, публічним виступом. Така подія є святом для всіх учасників, але разом із тим для музикантів це іспит на творчу зрілість.

Основним етапом підготовки до концертного виступу є репетиційна робота. Найважливішими об'єктами репетиції в досягненні високого виконавського рівня для ансамблю є чистота інтонування, синхронність і збалансованість звучання по вертикалі і горизонталі, точність метроритму, а також урівноваженість динаміки, виразність фразування, артикуляції і штрихів, спільність виконавського дихання. Робота над ансамблевою злагодженістю передбачає досягнення єдиного розуміння і втілення емоційно-образного змісту музичного твору.

Кожна репетиція обов'язково має починатися зі спільного розігрування. Система вправ для розігрування включає мажорні і мінорні гами, арпеджіо, мелодійні інтервали, фрази і, нарешті, мелодії. Важливим елементом у розігруванні ансамблю є виконання інтервалів, акордів, гармонійних послідовностей або кадансів. **Акордово-гармонійне налаштування** сприяє розвитку гармонійного інтонування. Розігрування часто закінчують виконанням

нескладного фрагмента будь-якого добре знайомого музикантам твору в уповільненому темпі. При цьому уточнюють лад окремих звуків у акордах або загальний лад інструментів. Перевірку ладу потрібно робити і під час релетиції після програвання гам і арпеджіо, а також у ході роботи над п'єсами, перевіряючи чистоту звучання унісону, октав, потім квінт, терцій і септ.

Дуже важливо для учасників ансамблю **відпрацювати вміння разом і одночасно** почати твір. Досягненню ансамблевої єдності значною мірою сприяє візуальний контакт між виконавцями. Вступ повинен показувати один з виконавців легким рухом голови або тулуба (це жест на зразок диригентського ауфтакту). Якщо твір починається із сильної долі, то жестом показують затакт, якщо зі слабкої – тоді відзначають сильну частку. Показ вступу обов'язково повинен бути в темпі виконуваного твору. Вміння ясно й чітко показати вступ виявляється не оразу і вимагає відповідного тренування. Спочатку, перед показом вступу, рекомендується подумки відраховувати порожній такт. Показ вступу необхідний не тільки на початку твору, але також після пауз і особливо після фермат.

Виразність гри і переконливість музичного образу залежать від правильно знайденого темпу. При виборі темпу твору слід, перш за все, орієнтуватися на авторські вказівки. Однак не можна не визнати, що словесні позначення темпів досить умовні і допускають різне змістове наповнення. Занадто повільний темп у порівнянні з авторським нерідко призводить до млявого звучання, а надмірно швидкий надає йому метушливого та невиразного характеру.

Разом із тим авторські або редакторські метрономічні координати, незважаючи на конкретність, часто викликають у виконавців внутрішній дискомфорт. Більш того, технічне підстроювання партнерів до бездушного пульсу метроному позбавляє виконання живого дихання. Тому природним і органічним є лише той темп, який, будучи орієнтований на авторські вказівки, почутий і відчутий учасниками ансамблю «зсередины».

Поряд із раптовою або поступовою зміною темпу у виконавській практиці часто застосовуються невеликі прискорення або уповільнення. Такі ледь помітні відхилення від темпу і метру, підпорядковані цілям художньої виразності, відносять до агогіки. Агогічні відтінки вимагають ретельного опрацювання, оскільки вони можуть привести до порушення злагодженості в ансамблі.

Єдине розуміння темпу є найважливішою передумовою загального відчуття метру і ритму. Слухання і відображення в музиці мірного чергування сильних і слабких долей дозволяє партнерам контролювати синхронність звучання через рівні проміжки часу, залежно від обраної одиниці метричної пульсації. Чуття єдиної метроритмічної пульсації відіграє надзвичайно важливу роль в ансамблевому музикуванні. З одного боку, воно дозволяє ансамблям точно фіксувати атаку, ведення і завершення кожного звуку. з іншого – надає виконанню стійкості, струнності, внутрішньої пружності.

Великі труднощі в ансамблевій роботі часто пов'язані з відсутністю ритмічної дисципліни, що виражається, перш за все, в коливаннях темпу. Відхилення від темпу зазвичай спостерігаються:

- при зміні динаміки (так, *f* і *crescendo* викликають прискорення, а *p* і *diminuendo* – уповільнення);
- при зміні побудов з різним характером музики (жваві фрагменти нерідко виконуються швидше; співучі, ліричні – повільніше);
- при переході від одного ритмічного малюнка до іншого (зміна більших тривалостей дрібними, наприклад, восьмих шістнадцятими, часто супроводжує прискорення, навпаки ж – дрібних тривалостей більшими – уповільнення);
- при неточному дотриманні паузи або нот великої тривалості (цілі і половинні);
- при виконанні пунктирного ритму;
- при недостатності виконання залігованих нот, з яких друга часто перетримується.

Важкими для виконання є фрагменти творів, у яких наявний витриманий однаковий ритмічний малюнок у декількох партіях. Щоб зберегти єдиний рух, тут потрібна особлива взаємна увага. При різному ритмічному малюнку з метою ритмічної стійкості слід орієнтуватися на партію з більш дрібними тривалостями. Це дає можливість зіграти їх рівно, «не мнучи». Крім того, таке орієнтування надає певної стійкості й іншій партії.

Уміле користування динамікою допомагає розкрити загальний характер музики, передати її емоційний зміст, показати конструктивні особливості форми [2, с. 68–69]. Сучасні інструменти мають значний динамічний діапазон – від найтоншого *pp* до потужного *ff*, проте, рівень професійної культури ансамблю завжди можна визначити за вмінням домагатися виразного, натхненного звучання на *pp*. Якщо ансамбль володіє найтоншою тихою звучністю, йому напевно буде підвладне і потужне *f*. Питання динамічної рівноваги є одним із важливих у роботі з ансамблем. На репетиціях слід звертати увагу на узгодження сили звучання з тим, щоб досить ясно чути було всі партії.

Необхідно, щоб кожний з учасників ансамблю ясно представляв значення виконуваної ним партії у певному конкретному епізоді. Залежно від ролі і значення партії виникають і різні «плани» виконання. Перший план (рельєф) – основний, провідний матеріал; другий план (фон) – підлеглий, який супроводжує провідний матеріал. Перший план має бути яскравим, рельєфним, а другий – більш м'яким, стриманим. Досить поширеним недоліком є перевантаження звучності другого плану. Цей недолік виявляється найчастіше при грі форте і фортісімо.

Однак не можна примиритися і з примітивним тлумаченням різних планів виконання, оскільки кожний план може втілювати найрізноманітніші традиції. Слід також пам'ятати про те, що звучання всіх планів ансамблю взаємопов'язане і вимагає рівноваги і неподільності.

Баланс в ансамблі постійно змінюється залежно від фактури. У процесі виконання необхідно знаходити найбільш виразне співвідношення всіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі. Особливу увагу при цьому приділяють злиттю акордів, їх узгодженості.

Єдність фразування також є однією з обов'язкових умов ансамблевого виконання. Але ця умова не завжди враховується ансамбістами: нерідко один і той же мотив або фраза виконується партнерами по-різному (наприклад, штрих стакато може виконуватися одночасно гостро і м'яко, закінчення ліг може бути різним тощо).

Єдність фразування має зберігатися не тільки при паралельному проведенні, але також і «на відстані», при почерговому проведенні одного й того ж матеріалу. Вимоги ритмічної узгодженості, динамічної рівноваги, єдності фразування повинні слухувати надійним первинним критерієм при оцінці успіхів початківців-ансамбістів, тому що без цих основних і специфічних моментів ансамблевого виконавства немислимий повноцінний ансамбль [5, с. 114–115].

З метою досягнення найбільш високих результатів роботи необхідно передбачати час для самостійних занять.

Успіх виступів музикантів на публіці багато в чому залежить від грамотного добору творів, тобто професійного підходу в діяльності педагогів [4, с. 141].

Тільки правильно дібраний репертуар, як у художньому, так і в технічному відношенні, сприяє творчому зростанню колективу, підвищенню його виконавської майстерності. Репертуар має бути ідейно змістовним і цінним у художньому відношенні, різноманітним за своїм змістом. Особлива відповідальність лежить на керівнику ансамблевого колективу, адже вдумливо дібраний репертуар є запорукою його педагогічного успіху і музично-виконавського розвитку учасників колективу.

При складанні програм слід мати на увазі специфічні особливості ансамблевого виконавства. Насамперед, це наявність в ансамблі музикантів різних виконавських профілів, різних вікових категорій, з різним рівнем підготовленості. Усі вони мають долучитися до виконавської діяльності, тобто оволодіти комплексом технічних і виразних засобів, навчитися мислити художніми образами, використовуючи творчу фантазію, увагу та інтуїцію. Керівник, вибираючи для творчого колективу музичну програму, має враховувати не лише актуальність і музичну значущість творів, необхідних для художнього, технічного зростання учасників колективу, але й музичний досвід учасників, рівень їхніх знань у галузі музичного мистецтва, виконавські вміння та навички, одержані в процесі вивчення і виконання попередніх музичних творів.

Щодо рівня складності репертуару слід уникати двох крайнощів: занадто важких і дуже легких п'єс. Особливо не варто захоплюватися труднощами. Це призводить у результаті невдалих виступів до можливих психологічних травм. На іспитах, концертах бажано

грати тільки ті твори, які доставляють виконавцям задоволення, де вони «творять», а не працюють над подоланням однієї перешкоди за іншою. При складанні програм педагогу особливо важливо враховувати інтерес учасників ансамблю до певної композиторської школи, стилю, жанру. Не варто ігнорувати бажання, прагнення виконавців, важливо заохочувати прояви самостійності при виборі й пошуку нових творів. Для багатьох учасників колективу це стимул для занять і творчого зростання [1].

Програму концерту керівник складає на основі наявного репертуару. При складанні програми виступу керівник ансамблю враховує вік слухачів, їхній музичний досвід, а також загальні закони сприйняття музики. Сприйняття музики слухачами залежить не тільки від об'єктивних якостей самої музики, але й від їхнього життєвого і слухового музичного досвіду. Кількість виконуваних творів, їх **добір, порядок виконання і загальну тривалість виступу колективу** можна назвати тактикою складання концертної програми, від якої залежать повнота сприйняття музики і в кінцевому підсумку успіх виступу.

Під час добору репертуару для концертного виступу необхідно брати до уваги таке:

- при складанні програми не має бути випадкових п'єс;
- не слід допускати строкатості;
- при складанні програми слід урахувати принцип контрасту, адже при тривалому, одноманітному впливі слухачке сприйняття виконавця притупляється;
- у концертній програмі кожний твір прозвучить найпереконливіше лише на своєму місці, адже існують п'єси, якими не можна закінчувати концерт, а інші, навпаки, краще виконати наприкінці.

Складаючи програму, слід урахувати загальний характер музики, гучність і ступінь напруженості звучання. Загальною кульмінацією концерту може стати останній музичний твір, здатний викликати найбільший емоційний відгук слухачів.

Після того, як твір розучили в класі, починається етап підготовки до концертного виконання. Для ансамблю вихід у великий зал завжди тією чи іншою мірою стрес. Репетиційні заняття відбуваються в класі, в камерній акустиці, природній для ансамблевого музикування. У класі виробляються відповідні манера і тон подачі реплік, порівнюються параметри *f* і *p*, налагоджується контакт між партнерами, вони точно реагують на найдрібніші відтінки нюансування, тобто відчують себе цілком природно та вільно.

Однак перша репетиція в залі може принести більше прикроців, ніж радості як самому ансамблю, так і його керівнику. Нерідко від колишнього виконання в класі, яскравого й переконливого, залишається лише бліда тінь. Ансамбль грає «собі під ніс», динаміка знівельована, репліки мляві, кульмінації слабкі, рух загальмований або, навпаки, надмірно метушливий. За всіма ознаками відбувається природна, але досить болюча дезорієнтація в новому акустичному середовищі. Завдання педагога на цьому етапі – подолати «камерність» виконання, укрупнити всі мовні характеристики діалогу, зробити подачу матеріалу більш яскравим, опуклим, драматичним.

Для цілісного охоплення твору, формування вольових якостей виконавців обов'язковий «прогін» – невпинне виконання п'єси від початку до кінця або «генеральна репетиція», бажано при слухачах з числа своїх же студентів-однокурсників. Мета прогону – «зібрати» всі виконавські завдання в єдине ціле, відчути невимушений вільний хід твору, змоделювати і «прожити» ситуацію концертного виконання.

Окрім виконавської підготовки, не менш важлива і психологічна готовність до публічного виступу. Чим краще попрацював педагог у процесі репетиційної роботи, тим упевненіше і сміливіше відчуває себе ансамбль.

Керівник повинен підготувати ансамбль до виступу не тільки з чисто художньої точки зору. Перед виступом бажано провести акустичну репетицію в концертному залі. Перед концертом учасників не слід втомлювати тривалою репетицією, пам'ятаючи про те, що концертні виступи вимагають великих витрат фізичних сил і нервової енергії.

Під час концерту окрім володіння виконавськими навичками від учасників ансамблю потрібно вимагати дотримання самоконтролю й дисципліни, а також мобілізації вольових якостей для подолання сценічного хвилювання [3].

Публічний виступ потрібно вести чітко, без метушливості та нервозності.



Дуже уважно слід поставитися також і до зовнішнього вигляду учасників ансамблю та культури поведінки на сцені.

Успішний концертний або будь-який інший публічний виступ відіграє виключно велику роль як у зростанні самосвідомості молодих музикантів, так і у формуванні творчого колективу в цілому. Студентів радує суспільне визнання, у них з'являється відчуття корисності своєї праці, зростає впевненість у власних силах і прагнення піднятися ще на одну сходинку виконавської майстерності.

Після кожного виступу на найближчій репетиції необхідно зробити короткий аналіз концертного виступу, відзначити достоїнства й недоліки виконання, при цьому дати можливість висловитися і самим виконавцям-ансамблістам, у тактовній формі виговорити тим студентам, які припустилися помилок і відзначити кращих.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що успішність публічного виступу залежить від: 1) правильно спланованої викладачем планомірної і продуктивної репетиційної роботи; працездатності; 2) сумлінності і творчої активності студентів-ансамблістів; професіоналізму педагога, його вміння дидактично виважено підійти до формування концертного репертуару; 3) психологічного налаштування студентів на успішне виконання концертної програми.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому вивченні питань психологічної підготовки студентів-ансамблістів до публічного виступу.

#### Список використаної літератури

1. Білоус О.С. Творча активність як важлива характеристика професіоналізму сучасного педагога музики / О.С. Білоус // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 2 (10). – С. 109–113.
2. Готлиб А. Основы ансамблевой техники / А. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 112 с.
3. Лабінцева Л.П. Концертний виступ як особливий вид музично-виконавської діяльності / Л.П. Лабінцева // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2010. – № 1. – С. 215–216.
4. Ляшенко Т.В. Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання / Т.В. Ляшенко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 141–143.
5. Стурзеску О. Диференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні / О. Стурзеску // Нова педагогічна думка. – 2004. – № 2. – С. 113–115.

#### References

1. Bilous, O.S. (2015). *Tvorcha aktyvnist yak vazhlyva kharakterystyka profesionalizmu suchasnoho pedahoha muzyky* [Creative activity as important feature of contemporary pedagogue of music]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia* [Bulletin of Dnipropetrovs'k Alfred Nobel University], no. 2 (10), pp. 109-113 (In Ukrainian).
2. Hotlib, A. (1971). *Osnovy ansamblevoi tekhniki* [Basics of ensemble technique]. Moscow, Muzyka Publ., 112 p. (In Russian).
3. Labintseva, L.P. (2010). *Kontsertnyi vystup yak osoblyvyi vyd muzychno-vykonavskoi diialnosti* [Concert performance as a special kind of musical-performing activities]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv* [Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts], no. 1., pp. 215-216 (In Ukrainian).
4. Liashenko, T.V. (2015). *Fortepianni ansambl u systemi muzychno-pedahohichnoho navchannia* [Piano ensemble within pedagogical training system]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psyholoho-pedahohichni nauky* [Proceedings of Nizhyn State University named after Mykola Hohol'], no. 2, pp. 141-143 (In Ukrainian).
5. Sturzesku, O. (2004). *Dyferentsiatsiia profesiinykh navychok v ansamblevomu muzykuvanni* [Differentiation of professional skills in ensemble music-making]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], no. 2, pp. 113-115 (In Ukrainian).

### TRAINING STUDENTS-ENSEMBLE PERFORMERS FOR CONCERT PERFORMANCE

*Tetiana V. Tkachenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Theory and Methodology of Artistic Education Department of Kharkiv National University of Arts named after I.P. Kotlyarevsky.*

E-mail: tvt67@ukr.net.

ORCID ID 0000-0002-5004-7179

*Ol'ha O. Shums'ka, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Piano Department of Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy.*

E-mail: oll123@ukr.net.

ORCID ID 0000-0002-5422-8663

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-36

*Key words: ensemble performance, students-ensemble performers, concert performance, rehearsal work, repertoire, musical piece.*

The paper proves that ensemble performance does not only have rich expressive possibilities, but also provides conditions for the development of any musician-performer's professional culture. Ensemble, as an academic subject, is a constituent of the curricula of vocational and specialized musical higher educational establishments. The result of the musician's, including students-ensemble performers', work is a public performance of a concert program. Therefore, preparation for the concert is an important element of training the musician of any specialty. The peculiarities of students-ensemble performers' training for concert performance are considered. It is shown that rehearsal work aimed at achieving a high level of performance is the basis of preparation for public performance of a concert program. Among the most essential objects of rehearsal process for an ensemble we can distinguish intoning purity, synchronicity and harmony of vertical and horizontal phonation, *metrorhythm* accuracy, dynamics balance, expressiveness of phrasing, articulation and details, cohesion of performing breath. The main stages of holding a rehearsal are characterized. The examples of the teacher's work, aimed at gaining a high level of performing ensemble pieces are given. It is demonstrated that training skills of synchronous start of performing and common sense of metre and rhythm enables achieving ensemble unity. The expressiveness of play and persuasiveness of musical shape depend on a correctly selected tempo. While choosing the tempo, one should, firstly, stick to the author's instructions. Agogical inflections should be thoroughly worked through as they can interfere with the harmony in an ensemble. The hardships, connected with the absence of rhythmical discipline, which mainly reveals itself in deviations of tempo, are analyzed. The recommendations on how to eliminate them are given. It is proved that the sense of sole metrorhythmic pulsation plays an important role in ensemble music-making. It imparts performance with stability, harmony, internal resilience. It is substantiated that the issue of dynamic balance is one of the essential aspects in the work with ensemble. Skilled use of dynamics enables disclosing general character of music, conveying its emotional content, showing constructive peculiarities of forms. At rehearsals, it is necessary to pay attention to coordinating the sounding strength with the audibility clearance of all parts. The balance in the ensemble constantly changes depending on texture. The correlation of both all vertical and horizontal parts as well as the unity of phrasing is a prerequisite for high-quality ensemble performance. It is proved that a successful public performance of students-ensemble performers depends largely on the teacher's professional approach to forming repertoire and competent selection of composition for a concert performance. A suitable repertoire, both in respect of artistic and technical aspects, favours creative development and enhancing performing proficiency of the ensemble. The repertoire must be rich and valuable in content as well as clearly express the main idea.

*Одержано 19.12.2019.*

УДК 371.13:78.07

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-37

**В.А. ФРИЦЮК,**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

**В.М. ФРИЦЮК,**

*викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

### **З ДОСВІДУ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У КЛАСІ АКОРДЕОНА**

У статті розглянуто креативність, як є важливою складовою професійної готовності майбутніх педагогів-музикантів та однією з умов самореалізації. Доведено, що умовою розвитку здатності до творчості є взаємодія викладача і студента за принципами гуманістичної психології: безоцінність у прийнятті інших, психологічна безпека і підтримка.

Розглянуто систему завдань, ситуаційних ділових і рольових ігор, у яких розвивається комплекс умінь і якостей, що забезпечують творчий характер навчальної діяльності: проблемне бачення, альтернативне мислення, вміння висувати гіпотезу, пропонувати варіанти її розв'язання і передбачати результати.

Охарактеризовано види діяльності: читання з листа, ескізне вивчення творів, транспонування, підбір по слуху, імпровізація, елементарна композиція, які визначають творчу основу виконавської діяльності майбутнього учителя музики.

*Ключові слова: креативність, майбутні педагоги-музиканти, підготовка, професійний розвиток, музично-педагогічна діяльність.*

В статье рассматривается креативность как важная составляющая профессиональной готовности будущих педагогов-музыкантов и одно из условий их самореализации. Доказано, что условием развития способности к творчеству является взаимодействие преподавателя и студента по принципам гуманистической психологии: безоценочность в принятии других, психологическая безопасность и поддержка.

Рассмотрена система задач, ситуационных деловых и ролевых игр, в которых развивается комплекс умений и качеств, обеспечивающих творческий характер учебной деятельности: проблемное видение, альтернативное мышление, умение выдвигать гипотезу, предлагать варианты ее решения и предвидеть результаты.

Раскрыты виды деятельности: чтение с листа, эскизное изучение музыкальных произведений, транспонирование, подбор по слуху, импровизация, элементарная композиция, которые определяют творческую основу исполнительской деятельности будущего учителя музыки.

*Ключевые слова: креативность, будущие педагоги-музыканты, подготовка, развитие, музыкально-педагогическая деятельность.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді. Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу у яких відчуває сьогоднішня освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той вчитель, який має високий рівень креативності, відбувся як творча особистість.

У цьому контексті особливої актуальності набуває формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва креативності, яка є важливою складовою його професійної готовності та однією з умов самореалізації. Креативність пов'язана з діяльністю педагога будь-якого профілю, але для учителя музики ця якість є особливо необхідною. Вона може виявлятися у формі власне музичної творчості (написання чи обробки творів, імпровізації) та в інших видах педагогічної діяльності (нестандартні прийоми ознайомлення дітей з музичними творами, нетрадиційний добір музичного матеріалу до уроків, лекцій, пошуки нових, оригінальних способів навчання і виховання засобами музичного мистецтва), тобто методична творчість. Ситуації навчально-виховного процесу, в яких педагог-музикант має скористатись креативністю, різноманітні. Вони виникають з метою мобілізації зацікавленості й активності учнів; необхідності шукати відповіді на несподівані запитання; розв'язання педагогічних завдань, що раптово постають перед учителем під час уроку музики, нешаблонного, педагогічно доцільного практичного реагування на них тощо. А здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації – це і є, власне, креативність [3; 4].

Креативність не є вродженою якістю особистості. Як показують численні дослідження, вона розвивається в процесі навчання і виховання в безпосередній активній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливові.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У психолого-педагогічній проблематиці креативність посідає чільне місце. Про це свідчать роботи М. Гнатка, Л. Єрмолаєвої-Томіної, У. Кали, В. Козленка, К. Торшиної та ін. Шляхи і засоби формування креативності досліджували Т. Сидорчук, Л. Степанова; вплив соціального мікросередовища на формування креативності – Н. Хазратова; розвиток креативності в педагогічному спілкуванні – Т. Колошина, Г. Похмелкіна, В. Шинкаренко та ін.; креативність у зв'язку з інноваційною діяльністю учителя – Т. Галич, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін. Н. Вишняковою розглянуто психологічні основи розвитку креативності в акмеології; взаємозв'язок креативності мислення і креативності спілкування вивчала С. Канн, місце креативності в структурі особистості – О. Солдатова, розвиток креативності школярів – К. Лютова, А. Назаретова та ін. Водночас, варто зазначити, що досліджень, присвячених формуванню креативності майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні можливостей навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент» щодо формування креативності майбутніх педагогів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Переважна більшість дослідників, з їхньою думкою збігається і наша, визначає креативність як нормативне явище, притаманне усім різній мірою, тобто таке, на розвиток якого можна впливати [3; 4].

Щодо майбутніх учителів музичного мистецтва, варто зазначити, що з метою формування їхньої креативності, на нашу думку, варто використовувати потенційні можливості усіх фахових дисциплін, у тому числі «Основного музичного інструмента».

Формування креативності майбутніх учителів музики неможливе без зв'язків виконавської підготовки з циклом професійно орієнтованих дисциплін. Такі міжпредметні зв'язки сприяють розвитку всіх структурних компонентів креативності. Особливу увагу варто зосередити на індивідуальному підході до кожного студента, його вихідних музичних і педагогічних здібностях, психологічних можливостях, своєрідності тезаурусу, а також власне на психолого-педагогічних особливостях формування означеної якості. Тому одним із основних завдань нашої методики було надання студентам психологічних засобів, які б забезпечили їм можливість виявити власну індивідуальність. Ми прагнули актуалізувати, розвинути у студентів здатність самостійно осмислювати проблеми і виробляти способи та шляхи їх розв'язання в процесі індивідуального пізнавального пошуку.

У побудові методики велика увага приділялась мотивам соціального співробітництва, коли студенти включались у групові форми діяльності та могли аналізувати власні досягнення і порівнювати їх з роботою своїх товаришів. Прагнення комфортно почуватися в колективі класу, отримати схвалення від педагога і своїх товаришів також стало компонентом методики. У такій роботі виховувалось уміння студента оцінювати себе з точки зору своїх товаришів. Це сприяло виробленню адекватної самооцінки, здатності до саморегуляції і активізувало прагнення досягти бажаних якостей.

За дрібногрупових форм навчання виникали сприятливі умови для творчого становлення особистості кожного. Студентську групу в класі основного музичного інструмента ми розглядали як колектив, що займається спільною навчальною діяльністю, а процеси спілкування в групі – як такі, що формують міжособистісні стосунки у цьому творчому колективі. За такої форми міжособистісних стосунків кожний студент групи одночасно виступав у ролі вихователя і вихованця. Спілкування ставало необхідним атрибутом навчальної діяльності в класі основного музичного інструмента, а предметом спілкування був її продукт: студенти обмінювались враженнями від почутих виступів, обговорювали їх, дискутували (при цьому предметом обговорення були не тільки результати їхньої власної гри, а й виступи студентів інших класів, навіть тих, хто грає на інших інструментах; концерти видатних виконавців; аудіо- та відеозаписи тощо).

Міжособистісні стосунки в навчальному і позааудиторному спілкуванні підвищують мотивацію за рахунок включення соціальних стимулів: з'являється особиста відповідальність, почуття задоволення від успіху, який переживається публічно; а успішна діяльність завжди стимулює своє продовження, викликаючи позитивні переживання, почуття власної гідності. Усе це формує у студентів нове ставлення до предмета, почуття особистої причетності до спільної справи. Для того, щоб колективна робота в класі основного музичного інструмента була по-справжньому продуктивною, студентам пропонувалась така спільна діяльність, яка була б цікавою, особистісно і соціально значущою: проведення різних форм поточного і рубіжного контролю (були присутні всі студенти класу, всі виступи завжди жваво обговорювались); спільне відвідування та обговорення різноманітних концертів, виставок та інших культурно-естетичних заходів; концертно-виконавська та лекторська (лекція-концерт) робота.

Важливою умовою реалізації власної індивідуальності і, відповідно, розвитку здатності до творчості ми вважали взаємодію викладача і студента за принципами гуманістичної психології: безоцінність у прийнятті інших, психологічна безпека і підтримка. Ми намагались забезпечити психологічну безпеку, відсутність зовнішніх оцінок і критики.

Нашою метою було забезпечити надання студенту відносної самостійності та свободи в роботі над музичним твором; створення сприятливого творчого робочого клімату в класі; відсутність суворих вимог (наприклад, щодо інтерпретації твору) і регламенту; створення ситуацій незавершеності та відкритості, на відміну від чітко заданих і суворо контрольованих; дозвіл і заохочення великої кількості запитань (щодо жанру, стилю тощо); акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях, зіставленнях. Незалежність у виборі і прийнятті рішень створюють найкращі можливості для розвитку креативності. Ми намагались також забезпечити увагу кожного із студентів до інтересів решти (студенти часто були присутні на уроках один в одного), безоцінне прийняття студентами один одного, емоційне прийняття всього, що відбувається в класі.

Принципове значення мало вироблення загальної творчої атмосфери, стимуляція проявів творчої активності в будь-яких суспільно корисних видах діяльності. Тоді спрацьовував своєрідний «принцип єдиного творчого інтелекту». **Провідну роль у таких випадках відіграють загальні закономірності творчості, звичка до творчості, яка виробляється під час спроб творити – навіть не завжди завершених, не завжди з конкретними результатами.**

Для стимуляції творчого розвитку особистості ми прагнули дотримуватись таких вимог:

- забезпечувати сприятливу творчу атмосферу на уроці, давати якомога менше конкретних настанов (наприклад, щодо інтерпретації твору), відмовитись від критики, дозволити студенту діяти незалежно (самостійно вибирати репертуар, засоби музичної виразності, доцільну аплікатуру, міх тощо) – це допомагає розвитку дивергентного мислення;

- збагачувати навколишнє мікросередовище різноманітними новими стимулами з метою розвитку допитливості (знайомити студентів з новими нотами, самому виконувати нові, незнайомі твори; проводити відкриті уроки та відвідувати уроки інших викладачів; знайомити з новими виконавцями тощо);

- не стримувати ініціативу студентів у виборі репертуару, тем лекцій-концертів, участі у концертах та конкурсах, підтримувати висловлення оригінальних ідей;

- навчити студентів використовувати міжпредметні зв'язки та аналогії з іншими видами мистецтва (особливо під час підготовки лекцій-концертів), широко залучаючи при цьому запитання дивергентного типу стосовно різних галузей.

Між викладачем і студентом забезпечувались відносини співробітництва: допомога викладача надходила не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, які підштовхують студента до самостійного розв'язання.

Ми намагались сприяти формуванню у студентів досить високої самооцінки, яка б стимулювала їх до творчої діяльності. В оцінці творчих досягнень враховувались індивідуальні результати кожного (оскільки у студентів різний рівень попередньої підготовки), а не загальноприйняті стандарти.

Крім цього, мали значення цікавість викладання; незвичайна форма подавання матеріалу, що викликала здивування, захоплення у студентів; емоційність, виразність мови та ін.

Ми проаналізували індивідуальні плани студентів з основного музичного інструмента. Їх можна умовно поділити на два блоки: академічні п'єси та твори шкільного репертуару. Академічний репертуар складається з навчально-педагогічних творів інструктивного характеру (спрямованих на ознайомлення з різними жанрами, стилями, авторами різних епох), концертних творів (які мають на меті формування естрадно-виконавських навичок), акомпанементів, творів для ескізного вивчення (головне завдання яких – розширення загального музичного світогляду), шкільний – з музичних творів шкільної програми, вивчаються п'єси різної складності для початкових, середніх та старших класів різні за характером та змістом.

Результати спостережень дають підстави стверджувати, що більш уважне ставлення, вищі вимоги до академічного репертуару призводять до психологічного і практичного відсування шкільного репертуару на другий план. Ми намагались змінити таке співвідношення посиленою увагою до таких видів діяльності, як читання з листа, ескізне вивчення музичних творів та самостійне їх опрацювання. Ці види роботи дозволили значно розширити репертуар.

Ми пропонували студентам поряд з традиційним академічним репертуаром (твори великої форми, поліфонічні твори, обробки народних пісень і танців, етюди) більше уваги приділити творам з розділу «Для слухання музики в школі». Студенти включали такі твори до програми заліків, екзаменів; обирали їх для самостійного опрацювання; читання з листа, транспонування, ескізного вивчення тощо. З великим задоволенням студенти вивчали, наприклад, сюїти Є. Дербенка «За щучим велінням», «Маленька сюїта», «Перші кроки», пропонуючи оригінальні виконавські та вербальні інтерпретації. Це можна пояснити тим, що майбутні вчителі ще зі студентської лави бачать можливості застосування таких творів у професійній діяльності.

З метою формування в студентів потреби у творчій діяльності нами використовувалась спеціально розроблена система завдань, ситуаційних ділових і рольових ігор, у яких розвивається комплекс умінь і якостей, що забезпечують творчий характер навчальної діяльності: проблемне бачення, альтернативне мислення, вміння висувати гіпотезу, пропонувати варіанти її розв'язання і передбачати їх результати.

Ці вміння ми формували у таких видах діяльності: читання з листа, ескізне вивчення творів, транспонування, підбір по слуху, імпровізація, елементарна композиція – саме ці види, на наш погляд, визначають творчу основу виконавської діяльності майбутнього учителя музики.

Формування умінь і навичок у перерахованих видах діяльності ми розглядали з двох позицій: як важливий засіб формування творчого мислення і уяви на основі активізації музично-слухових уявлень та як необхідну умову підготовки майбутнього вчителя до класної і позакласної роботи в школі. Оволодіння відповідними вміннями і навичками допомагає швидше і глибше засвоювати новий репертуар і у своїй роботі (під час педагогічної практики) використовувати нову музичну літературу, різноманітні ілюстрації до матеріалу, що вивчається, адаптувати твори, які написані в незручних для дитячих голосів тональностях (транспонуючи їх), підбирати по слуху практично будь-яку музику за відсутності нот і комбінувати її для дитячих свят тощо.

Ескізне вивчення музичних творів передбачало роботу зі стилістично різноманітним і різноплановим репертуаром. Оскільки при цьому не вимагалось ретельно відпрацьовувати деталі і довести п'єсу до рівня «концертної готовності», відбувалось прискорене проходження музичного матеріалу, суттєве збільшення його обсягу. Хоча ескізне розучування не

виключає ґрунтовного і серйозного опрацювання твору (на відміну від досить поверхового знайомства при читанні з листа), не обов'язково вивчати п'єсу напам'ять. Увага спрямовувалась на цілісне охоплення твору і передачу його емоційно-образного змісту. При цьому ми спостерігали підвищення творчої активності студентів, розвиток гнучкості мислення.

Ми включали в індивідуальні плани студентів твори для самостійного опрацювання, які стали стимулятором творчо-пошукової діяльності. Основу репертуару, який ми пропонували для самостійного вивчення, складали твори шкільної програми. Студенти могли також самі обирати собі матеріал для цього виду роботи із улюблених творів, з репертуару друзів чи улюблених виконавців. Основне, ми не давали нікому конкретний твір, а пропонували вибрати той, який найбільше до вподоби.

Ми прагнули розвивати у студентів мотивацію до самовдосконалення, стимулюючи їх до самостійної творчості. Кожний урок ми будували так, щоб студент міг самостійно ставити перед собою і розв'язувати нові завдання. Якщо спочатку ми доручали виконувати прості завдання (проставити нескладну аплікатуру, завершити редагування штрихів), то згодом завдання ускладнювалися в художньому відношенні (самостійно зробити аналіз засобів музичної виразності, знайти необхідні прийоми для втілення певного емоційного настрою), а далі ми пропонували самостійно вивчити та інтерпретувати новий твір.

Велике значення для формування креативності майбутнього вчителя музики має розвиток асоціативних уявлень. Саме асоціативна функція уяви сприяє створенню музикантом того образу, розкриттю того емоційного змісту твору, який найбільше відповідає авторському задуму.

Ми прагнули того, щоб студент після виконання чи слухання музики міг дати їй хоча б загальну словесну характеристику, а також скромні коментарі на зразок вступного слова із застосуванням різного роду образних порівнянь, асоціацій. Ми активізували і підтримували прояви творчої самостійності, ініціативи у доборі відповідних до характеру музики асоціативних образів, у прагненні висловити своє ставлення до того чи іншого музичного твору.

Ці своєрідні вправи проводились спочатку в усній формі і тільки на класних заняттях, де педагог упродовж бесіди мав можливість корегувати роздуми студентів. Допомога з боку викладача виявлялась у спрямуванні думки студента на пошуки цікавих порівнянь і асоціацій. Згодом студенти писали рецензії на виступи один одного та інших виконавців.

Значну увагу ми приділяли також таким практичним навичкам, як імпровізація та написання власного акомпанементу. Розвиток здатностей до цих видів діяльності розглядається нами не як самоціль, а як фактор продуктивного формування творчої особистості педагога-музиканта, фактор, що впливає на формування його креативності.

Серед завдань на удосконалення імпровізаційних умінь були такі:

1. У певній мелодії змінити по черзі всі засоби музичної виразності (лад, розмір, темп, регістр, штрихи тощо).

2. Імпровізувати мелодію на основі певного ритмічного малюнка.

3. Використовуючи певну мелодію, варіювати жанр.

4. Імпровізація мелодії при незмінному акомпанементі та ін.

Як вище зазначалось, багато педагогів-дослідників відзначають, що навчити творчості не можна, але можна створити умови для виникнення, активізації творчого імпульсу. Ці умови – результат систематичного, цілеспрямованого просування студентів у розвитку творчих умінь через засвоєння техніки читання з листа, транспонування, підбір музики по слуху до вищих форм творчих проявів – написання акомпанементу чи твору та імпровізації, а також результат спільної діяльності і особистісного спілкування студентів з педагогом.

Головне призначення комплексу педагогічних впливів у цьому випадку полягає в активізації проблемної ситуації: спонукати студента до творчості, використовуючи для цього різні засоби розвитку самостійної активності (на відміну від традиційної педагогіки, коли творчий акт бере на себе викладач). Мета цього комплексу впливів – у духовному розкріпаченні особистості і практичному засвоєнні закономірностей музичної мови в процесі творчого пошуку.

Значне місце надавалось концертно-виконавській діяльності. Кращі студенти брали участь у звітних концертах факультету, загальноуніверситетських концертах; до концерту класу залучались усі студенти. Плануючи такі виступи, ми проводили зі студентами ретель-

ну підготовку, розвиваючи їхню активність, ініціативність, фантазію, залучаючи їх до пошуку найкращого втілення художнього образу, різних емоційних станів тощо. При цьому, враховуючи важливість позитивного психологічного настрою, який забезпечує успішний виступ на естраді, ми привчали студентів уміло володіти своїм емоційним станом у концертних умовах.

Ми спостерігали, що творчий і емоційний підйом під час виконання музики на естраді посилюють роботу фантазії та інтуїції, вносять корективи у виконавський задум, відкривають нове у відомому. У стані творчого натхнення посилювались функції творчої уяви, які зумовлювали зміни в початковій концепції.

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, цілеспрямована організація музично-педагогічної діяльності студентів у педагогічних університетах, зокрема в класі акордеона, в умовах, наближених до майбутньої професійної діяльності, надає можливість кожному студенту в реальній дійсності усвідомити свої професійні можливості, уміти побачити в конкретній ситуації проблеми, самостійно визначити шляхи їх подолання, що позитивно впливає на розвиток креативності майбутніх педагогів-музикантів.

На окрему увагу заслуговують такі питання: уточнення особливостей формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті формування їхньої готовності до професійного саморозвитку; удосконалення підготовки викладачів ЗВО щодо формування креативності у студентів-музикантів.

### Список використаної літератури

1. Бех І.Д. (2003) Виховання особистості: У 2 кн. : навч.-метод. пос. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Олійник І.В. Використання фреймової технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури / І.В. Олійник // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – №1 (15). – С. 175–179.
3. Фрицюк В.А. Креативність учителя музики: діагностика та розвиток : навч.-метод. посібник для майбут. учителів. / В.А. Фрицюк. – Вінниця, Планер, 2013. – 140 с.
4. Фрицюк В.М. Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення «Методики викладання фахових дисциплін» / В.М. Фрицюк, В.А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. Вип. 58. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2018. – С. 146–150.
5. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / В.А. Фрицюк. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2016. – 368 с.
6. Frytsiuk V.A. Computer diagnostics of readiness of prospective teachers to professional self-development [Електронний ресурс] / V.A. Frytsiuk, R.S. Gurevych, N.Ye. Dmytrenko // *Information Technologies and Learning Tools*. – 2019. – Vol 69. – №1. – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2605/1447>

### References

1. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti : u 2 kn.* [Personal education : in 2 books]. Kyiv, Lybid Publ., book 1, 280 p. (In Ukrainian).
2. Oliinyk, I.V. (2018) *Vykorystannia freimovoi tekhnolohii u protsesi formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh doktoriv filosofii v umovakh aspirantury* [The use of frame technology in the process of forming research competence in future PhD students in post-graduate settings]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Pedagogy and psychology], no 1 (15), pp. 175-179 (In Ukrainian).
3. Frytsiuk, V.A. (2013). *Kreatyvniest uchytelia muzyky : diahnostyka ta rozvytok* [Creativity of a music teacher: diagnosis and development]. Vinnytsia, Planer Publ., 140 p. (In Ukrainian).
4. Frytsiuk, V.M. & Frytsiuk, V.A. (2018). *Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi vyvchennia "Metodyky vykladannia fakhovykh dystsyplin"*



[Development of creativity of future teachers of music art in the process of studying “Methods of teaching professional disciplines”]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Pedahohika i psykhohohiia* [Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky. Pedagogy and psychology]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., issue 58, pp. 146-150 (In Ukrainian).

5. Frytsiuk, V.A. (2016). *Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha* [Professional self-development of the future teacher]. Vinnytsia, Nilan LTD Publ., 368 p. (In Ukrainian).

6. Frytsiuk, V.A., Gurevych, R.S., Dmytrenko, N.Ye. (2019). Computer diagnostics of readiness of prospective teachers to professional self-development. *Information Technologies and Learning Tools*, vol 69, no. 1. Available at : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2605/1447>

#### **FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING THE CREATIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE ACCORDION CLASS**

*Valentina A. Frytsiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University.*

E-mail: [valentina.frytsiuk@gmail.com](mailto:valentina.frytsiuk@gmail.com)

ORCID ID 0000-0001-6133-2656

*Vasily N. Frytsiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), lecturer, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University.*

E-mail: [valentina.frytsiuk@gmail.com](mailto:valentina.frytsiuk@gmail.com)

ORCID ID 0000-0002-4466-9019

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-37

*Key words: creativity, future pedagogues-musicians, preparation, development, musical and pedagogical activity.*

In the paper different forms and methods aimed at forming creativity of prospective musical teachers were explored. The organizational and methodological system developed by the authors helps in creating the underpinning for self-development of personality. It included the following: stages of progress – organizational and informational, partially creative, the step of creative self-fulfillment; forms of work – individual and in small groups; methods and instruments – dialog, discussion, games, modeling of pedagogical situations; pedagogical circumstances – development of creative motivation, clearness of students’ vision concerning the essence of creativity and augmenting personal creative-research creativity. The problem of future music teacher’s creativity in basic musical instrument class at Music-Pedagogical departments at higher pedagogical institutions of education is being researched in the paper. The creativity structural components, criteria and the determined quality level of a future music teacher are described; pedagogical conditions and methods of creativity formation of the Music-Pedagogical department students are developed.

*Одержано 17.12.2019.*

УДК 371.13:159.9

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-38

**А.Л. ФРУМКІНА,**  
*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов № 2,  
Національного університету «Одеська юридична академія»*

## **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ І ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті розкрито проблему формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Подано, що змістовий аспект формування педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів полягає в формуванні дидактичної, виховної і організаційної компетенцій, кожна з яких формується у внутрішньому і зовнішньому взаємозв'язку знань та відповідних їм умінь. Проаналізовано змістовий аспект формування психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, який полягає в формуванні диференційно-психологічної, соціально-психологічної і аутопсихологічної компетенцій, кожна з яких формується у взаємозв'язку встановлених знань та відповідних їм умінь. Враховуючи, що формування педагогічної і психологічної компетентностей ґрунтується на вивченні теоретичного матеріалу і вмінні його подальшого педагогічного застосування, нами було виокремлено 5 етапів реалізації змістової і процесуальної діяльності, а саме: *мотиваційний*, який обумовлюється необхідністю розуміння студентами практичної значущості для них тієї частини предметного змісту, що вивчається, та способів її застосування для вдосконалення їхньої професійної діяльності; *рецептивний*, мета якого полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на рецептивному рівні, тобто володіння здатностями сприймати інформацію на слух, осмислювати її, зіставляти нові відомості з наявними з цієї та суміжної науки, а також відрізнити нову інформацію від подібної, що вже перебуває у свідомості студентів; *репродуктивний*, мета якого полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на репродуктивному рівні, що являє собою здатність відтворювати здобуті знання в різних видах їх прояву і відповідає репродуктивним вмінням студентів; *продуктивний*, мета якого полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на продуктивному рівні, тобто володіння здатностями відтворювати здобуті знання в їх власній інтерпретації з обов'язковою аргументацією власної точки зору, що відповідає розвитку продуктивних умінь студентів; *творчий*, мета якого полягає в застосуванні тієї частини матеріалу, що вивчається, на творчому рівні, тобто володіння здатністю застосовувати здобуті знання в їх розширеному обсязі і в ускладнених видах навчальної діяльності, що відповідає розвитку творчих умінь студентів. Усі ці етапи програмуватимуть увесь подальший процес засвоєння змісту, що вивчається (як педагогічного, так і психологічного).

*Ключові слова: педагогічна компетентність, психологічна компетентність, знання, вміння, етапи реалізації змістової і процесуальної діяльності, майбутні вчителі початкових класів.*

В статье раскрыта проблема формирования педагогической и психологической компетентности будущих учителей начальных классов. Представлено, что содержательный аспект формирования педагогической компетентности будущих учителей начальных классов состоит в формировании дидактической, воспитательной и организационной компетенций, каждая из которых формируется во внутренней и внешней взаимосвязи знаний и соответствующих им умений. Проанализированы содержательный аспект формирования психологической компетентности будущих учителей начальных классов, который заключается в формировании дифференциально-психологической, социально-психологической и аутопсихологической компетенций, каждая из которых формируется во

взаимосвязи установленных знаний и соответствующих им умений. Учитывая, что формирование педагогической и психологической компетентности основывается на изучении теоретического материала и умении его дальнейшего педагогического применения, нами было выделено 5 этапов реализации содержательной и процессуальной деятельности, а именно: *мотивационный*, который обуславливается необходимостью понимания студентами практической значимости изучаемой части предметного содержания и способов ее применения для совершенствования их профессиональной деятельности; *рецептивный*, цель которого заключается в усвоении части изучаемого предметного содержания на рецептивном уровне, то есть владение способностями воспринимать информацию на слух, осмысливать ее, сопоставлять новые сведения с имеющимися по этой и смежной науке, а также отличать новую информацию от подобной, уже находящейся в сознании студентов; *репродуктивный*, цель которого заключается в усвоении части предметного содержания изучаемого материала на репродуктивном уровне, который представляет собой способность воспроизводить приобретенные знания в различных видах их проявлений и соответствует репродуктивным умениям студентов; *продуктивный*, цель которого заключается в усвоении части предметного содержания изучаемого материала на продуктивном уровне, то есть владение способностями воспроизводить приобретенные знания в их собственной интерпретации с обязательной аргументацией собственной точки зрения, что соответствует развитию продуктивных умений студентов; *творческий*, цель которого заключается в применении части, изучаемого на творческом уровне материала, то есть обладание способностью применять полученные знания в их расширенном объеме и в сложных видах учебной деятельности, соответствует развитию творческих умений студентов. Все эти этапы программируют весь дальнейший процесс усвоения изучаемого содержания (как педагогического, так и психологического).

*Ключевые слова: педагогическая компетентность, психологическая компетентность, знания, умения, этапы реализации содержательной и процессуальной деятельности, будущие учителя начальных классов.*

**П**остановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з найбільш актуальних проблем становлення майбутнього педагога сьогодні є формування його педагогічної і психологічної компетентностей особливо в період, коли йдеться про підготовку вчителя Нової української школи, який повинен опанувати новітні практики, технології, методики, форми, методи професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб держави та глобалізованого світу. Нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереження кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей [0]. Суспільству потрібні висококваліфіковані, конкурентоспроможні фахівці, яким притаманна професійна компетентність у своїй сфері, сформованість готовності до виконання професійної діяльності, саморозвиток, бажання самореалізації в сучасних умовах [0]. А головна ідея підвищення кваліфікації педагогічних працівників початкової школи полягає у високоякісному формуванні їхніх професійно-педагогічної та психологічно-фасилітативної компетентностей, що і є важливою передумовою для досягнення досконалості в подальшій педагогічній діяльності.

**Теоретичне обґрунтування проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему формування педагогічної і психологічної компетентностей вчителів/викладачів досліджували чимало науковців. Так, формування педагогічної компетентності подано в працях Ю. Бабанського, І. Богданової, З. Курлянд, А. Ліненко, Т. Осипової, Т. Серебровської, В. Симоненко, Ш. Шарипова, О. Цокур та ін. Формування психологічної компетентності викладачів подано в працях А. Алферова, Н. Демидова, Н. Кузьминої, Е. Климова, Т. Маслова, Г. Метельського, О. Полуніна, В. Сластьоніна, О. Цільмак, Н. Шварп, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін. Однак незважаючи на результати цих і багатьох інших наукових досліджень, проблема формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів з урахуванням потреб Нової української школи в інтегрованій педагогічній діяльності залишається актуальною і потребує детального вивчення.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати особливості формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів для подальшого моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до їх інтегрованої педагогічної діяльності.

**Завданнями** є такі: (1) Визначити змістовий аспект формування педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. (2) Визначити змістовий аспект формуван-

ня психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. (3) Розглянути змістову і процесуальну форми досягнення педагогічної і психологічної компетентностей і визначити етапи їх реалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основою будь-якої педагогічної спеціальності є володіння студентами педагогічних університетів знаннями і вміннями в двох основних галузях, саме: 1) педагогіці, тобто навчанні і вихованні, 2) психології, тобто врахуванні психолого-педагогічних особливостей певного вікового колективу і вміннями керувати ним.

Зміст знань і вмінь з педагогіки і психології стосовно їх подальшого використання в колективах дітей початкових класів наведено в стандарті вищої освіти, затвердженому Міністерством освіти і науки України. Розглянемо їх у такій модифікованій формі, де кожен вид знань як з педагогіки, так і психології, буде відповідати необхідності розвитку у дітей відповідних видів умінь. При цьому кожний попередній вид знань і вмінь буде передбачати наступний, а кожний наступний вид знань і вмінь буде ґрунтуватися на попередньому. Така форма взаємозв'язку компонентів змісту навчання виходить з дидактичних закономірностей процесу навчання С. Гончаренко [0], В. Краєвського [0], І. Лернера [0], Р. Мартинової [0].

Розглянемо спочатку компоненти змісту навчання педагогіки за затвердженим Міністерством освіти і науки України Стандартом вищої освіти для спеціальності 013 «Початкова освіта».

Під **педагогічною компетентністю**, за визначенням Л. Биркун, О. Будник, Н. Ігнатенко, О. Красовської, В. Кизилової, Л. Коваль, С. Скворцова, В. Шпак розуміється «здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти» [0, с. 35]. Ця компетентність включає дидактичну, виховну і організаційну компетенції, кожна з яких формується у взаємозалежності одна від одної. Розглянемо їх детально.

Під **дидактичною компетенцією** розуміється «здатність майбутнього вчителя (випускника) вирішувати стандартні та проблемні професійні завдання, що виникають в освітній практиці початкової школи, на основі сформованих знань про теоретичні засади побудови змісту і процесу навчання молодших учнів, зокрема ґрунтовних знань про сучасні теорії навчання, гнучкого володіння методами навчання; спроможність обґрунтовано обирати прийом, засоби, технології, форми організації навчання, адекватні дидактичній ситуації» [0, с. 35–36]. У зв'язку з цим вона включає такі знання та вміння. **Знання:** теоретичні основи процесу навчання молодших школярів, зокрема закони, закономірності, принципи, правила, методи і технології навчання; традиційні та інноваційні форми організації освітнього процесу; особливості аналізу навчального процесу в початковій школі. **Уміння:** трактувати поняття «закони, закономірності, принципи, правила, методи і технології навчання»; визначити традиційні та інноваційні форми організації освітнього процесу і організувати процес навчання на основі наявних дидактичних принципів; організувати процес навчання з різними типами уроків.

Під **виховною компетенцією** розуміється «здатність випускника до здійснення виховної діяльності з молодшими школярами; здатність до планування, проектування й аналізу виховного процесу початкової школи як цілісної педагогічної системи, яка включає мету, завдання, зміст, методи, прийоми, педагогічні засоби, форми організації, діяльність вихователя й вихованців; спрямованість на досягнення відповідних результатів; здатність ефективно використовувати виховний потенціал уроків і занять із учнями в позаурочний час тощо» [0, с. 36]. Тому вона включає такі знання та вміння. **Знання:** принципи і методи організації виховної роботи шкільного колективу учнів початкових класів; принципи і методи організації виховної роботи учнів на уроках у процесі навчання; принципи і методи позакласної та позашкільної виховної роботи, педагогічної співпраці з батьками молодших учнів у позаурочний час. **Уміння:** проводити виховні заходи щодо виховання дітей загальнолюдських і національних цінностей народу; здійснювати виховну роботу учнів під час сприйняття та засвоєння нової предметної інформації; розробляти сценарії проведення різноманітних позакласних виховних заходів та реалізовувати їх на практиці у рольовій драматизації.

Під **організаційною компетенцією** розуміється «здатність до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, систематичного підвищення професійно-педагогіч-

ної кваліфікації». Тому вона включає такі знання та вміння [0, с. 37]. **Знання:** нормативні документи, що регулюють управління системи національної освіти; принципи, напрями, методи внутрішнього управління процесом виховання; шляхи підвищення професійної майстерності вчителя початкової школи. **Уміння:** складати особистий план підвищення професійної кваліфікації; досягати виховних цілей у процесі навчально-педагогічної діяльності; удосконалювати досвід педагогічної діяльності на основі самоосвіти.

Таким чином, педагогічна компетентність базується на досягненні трьох видів компетенцій, а саме: дидактичної, виховної, і організаційної, кожна з яких формується як у внутрішньому взаємозв'язку знань та відповідних їм умінь, так і у зовнішньому взаємозв'язку, що полягає в набутті пізнавальної інформації на матеріалі виховного характеру та недопущення при цьому порушення норм взаємодії учнів як на уроках, так і в позаурочний час. Наведемо приклад практичного становлення педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Так, дидактичні знання таких термінів, як «законо, закономірності, принципи, правила, методи і технології навчання» припускають вміння не тільки їх нормативного трактування, а й здатність організації процесу навчання відповідно до їх значення; вони, у свою чергу, сприяють набуттю знань законів організації виховного процесу, бо принцип виховного навчання є основним у педагогічній діяльності вчителя. Реалізується цей принцип в уміннях виховання школярів на основі змісту матеріалу, що досліджується, а також на основі організації толерантного і гуманного ставлення дітей один до одного і до дорослих. Становлення таких виховних умінь на основі умінь дидактичних виступає основою набуття знань щодо організації навчально-виховного процесу, що має прояв в умінні самовдосконалення особистості педагога, а саме написанні програми професійної перепідготовки. Така взаємодія у формуванні компетенцій для досягнення педагогічної компетентності гарантує майбутньому педагогу високий рівень його професійної педагогічної готовності.

Надалі розглянемо змістовий аспект формування психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. За даними досліджень Л. Биркун, О. Будник, Н. Ігнатенко, О. Красовської, В. Кизилової, Л. Коваль, С. Скворцова, В. Шпак, **психологічна компетентність** являє собою «здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники розвитку» [0, с. 35]. Вона включає диференціально-психологічну, соціально-психологічну і аутопсихологічну компетенції. Розглянемо їх детально.

Під диференціально-психологічною **компетенцією** розуміється «здатність до застосування знань про особливості засвоєння навчального матеріалу учнями початкової школи у відповідності з їхніми індивідуальними та віковими характеристиками сприймання, уваги, пам'яті, мислення; вміння застосовувати ці знання при моделюванні ситуацій навчання, виховання і розвитку молодших школярів; спроможність урахувувати в професійній діяльності тип темпераменту, вік, стать, антропологічні ознаки учнів; володіння психологічними методами вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів дітей та їх урахування у проектуванні педагогічного процесу» [0, с. 34]. Тому вона включає такі знання та вміння. **Знання:** особливостей розвитку кожної дитини – члена навчального колективу, її характеру, темпераменту і здібностей до певного виду діяльності; емоційно-вольового стану дитини, її можливої поведінки в різних стандартних і нестандартних ситуаціях; методів впливу на неадекватну поведінку учня як під час уроку, так і в позаурочний час. **Уміння:** визначати темперамент кожного учня, його інтерес до певних дисциплін та рівень здібностей щодо їх засвоєння; коректувати поведінку дитини залежності від емоційно-обумовлених обставин, що виникають; впливати на особистість кожного учня для підтримки його нормативної поведінки і корекції ненормативного поводження.

Під соціально-психологічною **компетенцією** розуміється «здатність до застосування знань про особливості комунікативної діяльності учнів класу / учня початкової школи, взаємостосунки вчителя й учнів, закономірності педагогічного спілкування, соціальної ситуації, ситуацій міжособистісної взаємодії; вміння застосовувати ці знання в моделюванні навчально-виховного процесу в початковій школі» [0, с. 34]. Тому вона включає такі знання та вміння. **Знання:** особливостей спілкування в шкільному колективі і взаємодії з ним; змістових відмінностей міжособистісного та міжгрупового спілкування; засобів впливу як на особистість, так і на весь учнівський колектив для вирішення педагогічних завдань. **Уміння:** ви-

користувати техніки індивідуального і групового спілкування; застосовувати різні стратегії й тактики спілкування залежно від ситуації (конфліктна, стимулююча, проблемна, пошукова та ін.); переконувати учня та групу учнів у необхідності дотримання правил та норм поведінки між двома учнями, між групою учнів та учнів з дорослими.

Під аутопсихологічною компетенцією розуміється «здатність до адекватного усвідомлення особистісно-професійних якостей, самопізнання, самооцінки як підґрунтя формування критичного, гуманістично-орієнтованого мислення вчителя початкової школи, емоційної усталеності, екстраверсії, розвитку проникливості; інтелектуальна здатність до бачення, постановки й розв'язання проблем особистісного зростання учня; сформованість психологічного мислення вчителя початкової школи; його готовність до природовідповідних дій у процесі навчання (чуття самого себе й міри власних дій як першого вчителя); здатність до самоусвідомлення, саморозвитку, вдосконалення педагогічної діяльності з високим рівнем автономності» [0, с. 34–35]. Тому вона включає такі знання та вміння.

**Знання:** психологічних особливості своєї особистості, а також педагогічних умов та чинників саморозвитку; видів та засобів підвищення мотивації своєї педагогічної діяльності; критеріїв, показників та рівнів оцінювання власної професійної придатності на основі рефлексивного аналізу власних досягнень. **Уміння:** давати собі адекватну оцінку як педагогічного працівника з дітьми молодшого шкільного віку та коригувати свою психолого-педагогічну діяльність; застосовувати засоби щодо підвищення інтересу до роботи з дітьми молодшого шкільного віку та об'єктивно визначати свою професійну придатність на основі визначення рівня мотивації власної професійної діяльності; оцінювати свою професійну придатність на основі аналізу власних досягнень певної педагогічної діяльності.

Відтак, психологічна компетентність ґрунтується на досягненні диференційно-психологічної, соціально-психологічної та аутопсихологічної компетенцій, кожна з яких формується у взаємозв'язку одна з одною. Так, наприклад, диференційно-психологічні знання особливостей кожної дитини, її характер, темперамент і здібності забезпечують становлення умінь визначати: темперамент, вищезазначені психологічні характеристики, здатність до засвоєння предметів, що вивчаються. Це становить основу для набуття знань спілкування вчителя в колективі і взаємодії з кожним його членом. А це, у свою чергу, дозволяє майбутньому педагогу розвивати вміння використовувати техніку індивідуального і групового спілкування. Якщо результативність застосування такої техніки висока, педагог може індивідуально оцінити як свою мотивацію психолого-педагогічної діяльності, так і рівень професіоналізму. Наведений приклад демонструє, що три види вищезазначених компетенцій розвиваються у взаємозв'язку одна з одною і таким чином призводять до становлення психологічної компетентності майбутнього вчителя.

Однак як показали результати досліджень Ю. Бабанського (1982), В. Краєвського (2001), І. Лернера (1980), В. Оніщук (1987), В. Паламарчук (1979), А. Савченко (1999), М. Фіцула (2002), І. Харламова (1999), процес навчання будь-якому теоретичному курсу рідною мовою включає 2 блоки: змістовий і процесуальний.

Вивчений нами змістовий аспект формування педагогічної і психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів відобразив лише змістову сутність їх формування. Розглянемо процесуальну форму набуття цих компетентностей. Процесуальна форма буде ґрунтуватися на методах та засобах засвоєння будь-якого теоретичного курсу з урахуванням знань кожної його частини і умінь їх практичного застосування, що поступово ускладнюються. Відповідні засоби будуть допомогою означеним методам. Вони у сукупності своєї реалізації призведуть до певних професійних досягнень, оцінювання яких має виконуватись як поопераційно, так і комплексно (Ю. Бабанський, 1982; О. Бричев, 2006; О. Квасова, 2009; Р. Мін'яр-Белоручев, 1984; А. Москаленко, 2001; О. Петрашук, 1999; L. Vachman, 1990; A. Hughes, 1992; L. Muresan, 2007).

При цьому як змістовий, так і процесуальній діяльності мають передувати визначення етапів їх реалізації, бо саме в цих етапах враховується вік учнів, їх попередній навчальний досвід, розділи матеріалу, що вивчається, в їх логічній послідовності і домінуючий вид навчальної діяльності на кожному з етапів [0]. Саме ці етапи навчання, на думку вченої, програмують увесь подальший процес засвоєння змісту матеріалу, що вивчається (як педагогічного, так і психологічного). Етапності організації навчальної діяльності підпорядковано:

цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи навчання, засоби навчання і контроль результатів навчання.

Продемонструємо вищезазначене в поетапному формуванні розумових дій на основі теорії П. Гальперіна, згідно з якою реалізується ідея «принципової спільності внутрішньої і зовнішньої діяльності людини, згідно з якою розумовий розвиток, як і засвоєння знань, формування навичок і розвиток вмінь, відбувається шляхом інтеріоризації, тобто шляхом поетапного переходу зовнішньої діяльності (матеріальної) на внутрішній розумовий план. Процес навчання вибудовується на основі психологічних закономірностей навчання; він організований у формі певних етапів засвоєння матеріалу: попереднє ознайомлення з дією – одержання інформації у вигляді різних матеріальних об'єктів – промовляння вголос тієї дії, що засвоюється, або етап зовнішнього мовлення, – промовляння дії, що виконується, самому собі, або етап внутрішнього мовлення, – промовляння дії, що виконувалася, або етап автоматичної дії» [0].

Ураховуючи, що формування педагогічної і психологічної компетентностей ґрунтується на вивченні теоретичного матеріалу і вмінні його подальшого педагогічного застосування, нами було виокремлено 5 етапів реалізації змістової і процесуальної діяльності, базуючись на етапах запропонованих П. Гальперіном. **I етап – мотиваційний**, який обумовлюється необхідністю розуміння студентами практичної значущості для них тієї частини предметного змісту, що вивчається, та способів її застосування для вдосконалення їх професійної діяльності. Крім того, мотивація буде підтримувати інтерес студентів до процесу навчання взагалі та сприяти розвитку їх творчого потенціалу.

**II етап** вивчення будь-якого теоретичного курсу продовжується його сприйняттям, тому такий етап навчання вважається **рецептивним**, мета якого полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на рецептивному рівні, тобто володіння здатностями сприймати інформацію на слух, осмислювати її, зіставляти нові відомості з наявними з цієї та суміжної науки, а також відрізнити нову інформацію від подібної, що вже перебуває у свідомості студентів. Такий рівень первинного сприйняття інформації співвідноситься зі знаннями студентів, що мають прояв у здібності виокремити цю інформацію серед інших видів, які були раніше засвоєні, що відповідає рецептивним вмінням студентів.

**III етап** продовжується вивченням будь-якого теоретичного курсу після набуття студентами рецептивних знань та вмінь. Цей етап передбачає навчання студентів відтворювати набуті знання без будь-яких змін, і тому цей етап формування розумових дій називається **репродуктивним**. Його мета полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на репродуктивному рівні, що являє здатність відтворювати набуті знання без змін у різних видах мовленнєвої діяльності і відповідає репродуктивним вмінням студентів.

**IV етап** продовжується вивченням будь-якого теоретичного курсу після розвитку у студентів репродуктивних вмінь. Він передбачає навчання студентів аналізу отриманої інформації, її інтерпретації у вигляді аргументованої згоди чи незгоди з певними аспектами її змісту, а також обговорення набутих знань у різних формах дискусій, тому такий етап формування розумових дій має назву **продуктивний**. Його мета полягає в засвоєнні тієї частини предметного змісту матеріалу, що вивчається, на продуктивному рівні, тобто володіння здатностями відтворювати набуті знання в інтерпретації студентів з обов'язковою аргументацією власних точок зору, що відповідає розвитку продуктивних умінь студентів.

**V етап** завершує вивчення будь-якого теоретичного курсу розвитком у студентів рефлексивно-творчих умінь, що обумовлює таку назву етапу, як **творчий**. Цілі відповідно до цього етапу полягають в застосуванні тієї частини матеріалу, що вивчається, на творчому рівні. Він являє собою здатність застосовувати здобуті знання в їх розширеному обсязі і в ускладнених видах навчальної діяльності, що відповідає розвитку творчих умінь студентів.

**Висновки.** У ході проведеного дослідження ми дійшли таких висновків. Змістовий аспект формування педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів полягає у формуванні дидактичної, виховної і організаційної компетенцій, кожна з яких формується як у внутрішньому взаємозв'язку знань та відповідних їм умінь, так і у зовнішньому взаємозв'язку, що полягає в набутті пізнавальної інформації на матеріалі виховного характеру та недопущення при цьому порушення норм взаємодії учнів як на уроках, так і в позачасний час.

Змістовий аспект формування психологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів полягає у формуванні диференційно-психологічної, соціально-психологічної і аутопсихологічної компетенцій, кожна з яких формується у взаємозв'язку одна з одною.

Змістовій і процесуальній діяльності передують визначення етапів їх реалізації. Враховуючи, що формування педагогічної і психологічної компетентностей базується на вивченні теоретичного матеріалу і вмінні його подальшого педагогічного застосування, ми пропонуємо 5 етапів реалізації змістовної і процесуальної діяльності, а саме: мотиваційний, рецептивний, репродуктивний, продуктивний, творчий, які програмуватимуть весь подальший процес засвоєння змісту, що вивчається (як педагогічного, так і психологічного).

Відтак, поданий вище процес формування педагогічної і психологічної компетентностей майбутніх вчителів початкових класів при навчанні теоретичних курсів з педагогіки і психології з урахуванням наведеної системи набуття студентами педагогічних і психологічних знань та вмінь забезпечить формування в них відповідних видів компетентностей: педагогічної і психологічної.

**Перспективи.** Викладені результати дослідження дають підставу до практичного розроблення моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності, що базується на концепції процесуальної інтеграції двох різнотипних предметів, та її реалізації на прикладах педагогічного моделювання.

### Список використаної літератури

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // *Исследования мышления в советской психологии* / под ред. В.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 236–278.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Вінниця: Вінниця, 2008. – 120 с.
3. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів / О.В. Диса // *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* Педагогічні науки. – 2019. – 1 (17). – С. 13–19.
4. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов: монографія / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. 2016. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Стандарт першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта». – К., 2016. – 47 с.
9. Фрумкіна А.Л. Трактатування поняття готовності майбутніх учителів початкових класів до їх професійної діяльності / А.Л. Фрумкіна // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* – Запоріжжя, 2019. – Вип. 66. – Т. 2. – С.154–159. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-2.31>
10. Frumkina, Aryna et al. **Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language.** / A. Frumkina // *Praxis Educacional*, [S.l.]. – jan. 2020. – vol. 16. – no. 38. – p. 502–514, DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>.

### References

1. Galperin, P.Ya. In V.V. Shorokhova (Ed.). (1966). *Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii* [Psychology of thinking and the doctrine on the phased development of mental activity]. *Issledovaniia myshleniya v sovetskoj psikhologii* [Studies of thinking in Soviet psychology]. Moscow, Nauka Publ., pp. 236-278. (In Russian).
2. Honcharenko, S.V. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical Research. Methodological advice to young scientists]. Vinnytsia, Vinnytsia Publ. (In Ukrainian).



3. Dysa, O.V. (2019). *Pedahohichna systema yak osnova rozvytku osobystostisnoi zrilosti studentiv* [Pedagogical system as a basis of development of students' personal maturity]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika ta psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (17), pp. 13-19. (In Ukrainian).

4. Kraevskii, V.V. & Polonskii, V.M. (2001). *Metodologiia dlia pedagoga: teoriia i praktika* [Methodology for a teacher: theory and practice]. Volgograd, Peremena Publ., 324 p. (In Russian).

5. Lerner, I.Ya. (1980). *Protsess obuchenii i yego zakonomernosti* [Learning process and its law]. Moscow, Znanie Publ., 96 p. (In Russian).

6. Martynova, R.Yu. (2004). *Tsilisna zahalnometodychna model navchannia inozemnykh mov* [Holistic methodological model of teaching foreign languages]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 454 p. (In Ukrainian).

7. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* (2016). [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine], 40 p. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (In Ukrainian).

8. *Standart pershoho rivnia vyshchoi osvity, stupenia bakalavra, spetsialnosti 013 Pochatkova osvita* (2016). [Standard of the first level of higher education, Bachelor degree, specialty 013 Primary education]. Kyiv, 47 p. (In Ukrainian).

9. Frumkina, A.L. (2019). *Traktuvannia poniattia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do yikh profesiinoi diialnosti* [Interpretation of the concept readiness of future primary school teachers for their professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], no. 66, vol. 2, pp. 154-159. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-2.31>. (In Ukrainian).

10. Frumkina, A. & others (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Práxis Educacional*, vol. 16, no. 38, pp. 502-514. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>

## DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Aryna L. Frumkina, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign languages No. 2 of the National University "Odessa Law Academy"

E-mail: [frumkina@onua.edu.ua](mailto:frumkina@onua.edu.ua)

ORCID.ID 0000-0003-2635-685X

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-38

*Key words: pedagogical competency, psychological competency, knowledge, skills, stages of realization of content and procedural activity, future primary school teachers.*

The issue of developing pedagogical and psychological competencies of future primary school teachers is revealed in the article. The content aspect of developing pedagogical competency of future primary school teachers is presented as including didactic, educational and organizational competences; each of them is formed in the internal and external interconnection of knowledge and corresponding skills. It is shown that the content aspect of developing the psychological competence of future primary school teachers includes differential and psychological, social and psychological and auto-psychological competences; each of them is formed in the interconnection of the acquired knowledge and their corresponding skills. Taking into account that the development of pedagogical and psychological competencies is based on the study of the theoretical material and the ability of its further pedagogical application, we have identified 5 stages of implementation of content and procedural activities. They are the following: motivational, which is caused by the students' needs to understand the practical importance of the part of the subject material under study and the ways of its application into the professional activity; receptive, the purpose of which is to master the part of the subject material under study at the receptive level, i.e. the ability to perceive information by ear, to comprehend it, to compare new information with the similar kind of information which is available from this or related science, and to distinguish new kind of information from the similar one, that is already in the students' minds; reproductive, the purpose of which is to master the

part of the subject material under study at the reproductive level, i.e. the ability to reproduce the acquired knowledge in different types of its manifestation in correspondence to the students' reproductive skills; productive, the purpose of which is to master the part of the subject material under study at the productive level, i.e. the ability to reproduce the acquired knowledge in the students' own interpretation with the obligatory argumentation of the students' point of view that corresponds to the students' productive skills development; creative, the purpose of which is to master the part of the subject material under study at the creative level, i.e. the ability to apply the acquired knowledge in its extended volume and in the more advanced kinds of educational activity that corresponds to the students' creative skills development. All the above-mentioned stages are going to program the subsequent process of the subject mastering (both pedagogical and psychological).

*Одержано 22.11.2019.*

УДК 37.011.32:001

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-39

**В.В. ШАРАВАРА,**

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

## **ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК СУЧАСНА НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Статтю присвячено проблемі формування прогностичної компетентності студентів як здатності моделювати можливі професійні проблеми, заздалегідь знаходити шляхи їх ефективного розв'язання, своєчасно реагувати на непередбачувані зміни в діяльності тощо. Прогностична компетентність розглянута з різних позицій: як інтегративна якість особистості, здатність, цілісне утворення, характеристика професійної діяльності, вид професійної компетентності, вид діяльності, характеристика якості освіти. Зазначено, що сучасні дослідники ототожнюють її сутнісні характеристики та вважають складовою професійної компетентності.

З'ясовано, що прогностична компетентність є ключовою для бакалаврів комп'ютерних наук, які працюють в умовах постійного оновлення змісту, модернізації програмного забезпечення інформаційних систем та комп'ютерної техніки (відповідно до стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 122 «Комп'ютерні науки»).

Установлено, що прогностична компетентність виступає сучасним міждисциплінарним феноменом і є предметом дослідження психолого-педагогічних, соціологічних, філософських наук та ін. У результаті історико-педагогічного аналізу проблеми дослідження встановлено, що питання формування прогностичної компетентності недостатньо вивчено в контексті бакалаврської підготовки спеціальності «Комп'ютерні науки».

Виокремлено перспективні напрями дослідницьких пошуків, що полягають у визначенні сутності та структури прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

*Ключові слова: прогностична компетентність, формування, бакалавр комп'ютерних наук, процес професійної підготовки, університетська освіта.*

Статья посвящена проблеме формирования прогностической компетентности студентов как способности моделировать возможные профессиональные проблемы, заранее находить пути их эффективного решения, своевременно реагировать на непредсказуемые изменения в деятельности и др. Прогностическая компетентность в статье рассмотрена с разных позиций: как интегративное качество личности, способность, целостное образование, характеристика профессиональной деятельности, вид профессиональной компетентности, вид деятельности, характеристика качества образования. Отмечено, что современные исследователи отождествляют ее существенные характеристики и считают составляющей профессиональной компетентности.

Установлено, что прогностическая компетентность является ключевой для бакалавров компьютерных наук, работающих в условиях постоянного обновления содержания, модернизации программного обеспечения информационных систем и компьютерной техники (в соответствии со стандартом высшего образования Украины первого (бакалаврского) уровня степени «бакалавр» отрасли знаний 12 «Информационные технологии» специальности 122 «Компьютерные науки»).

Установлено, что прогностическая компетентность выступает современным междисциплинарным феноменом и является предметом исследования психолого-педагогических, социологических, философских наук и др. В результате историко-педагогического анализа проблемы исследования установлено, что вопросы формирования прогностической компетентности недостаточно изучены в контексте бакалаврской подготовки специальности «Компьютерные науки».

Выделены перспективные направления исследовательских поисков, которые заключаются в определении сущности и структуры прогностической компетентности будущих бакалавров компьютерных наук.

*Ключевые слова:* прогностическая компетентность, формирование, бакалавр компьютерных наук, процесс профессиональной подготовки, университетское образование.

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку сучасної професійної освіти (студентоцентризм; відкритість процесів, що пов'язані з наданням освітніх послуг; відповідність змісту, форм, методів і засобів навчання студентів запитам сьогодення; варіативність і гнучкість освітніх програм; об'єктивність оцінювання студентів, здійснення рефлексії; практикозорієнтованість освітнього процесу, урахування потреб стейкхолдерів тощо) актуалізують необхідність фахової підготовки студентів, що враховує формування їхньої прогностичної компетентності, яка дозволяє моделювати можливі професійні проблеми, заздалегідь знаходити шляхи їх ефективного розв'язання, своєчасно реагувати на непередбачувані зміни в діяльності тощо. Знання про майбутнє допомагає прогнозувати процес реалізації професійного завдання, уникати проблемних ситуацій, ураховувати важливі фактори, загрози й ризики, що можуть вплинути на якість професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогоднішній день реалізовано низку досліджень з формування (або розвитку) прогностичної компетентності у студентів різних спеціальностей (або фахівців): економістів, менеджерів (А. Антонєць, Д. Прасол, К. Масленнікова, Т. Столяренко); лікарів (П. Хоменко, А. Гавриш, О. Погребняк, А. Денісієвська, С. Тарасова); правоохоронців (В. Сокурєнко, І. Клименко); педагогів (Н. Давкуш, В. Демидова, М. Севастюк, А. Кінєшева, Т. Постоян, В. Гладуш, В. Суботін); військових (І. Азаров, В. Рябчук, О. Удовиця, В. Береговий, О. Тіханичев, А. Шулаков). Окреслена проблема актуальна для представників різних спеціальностей, але особливої вагомості вона набуває для бакалаврів комп'ютерних наук, які працюють в умовах постійного оновлення змісту, модернізації програмного забезпечення інформаційних систем та комп'ютерної техніки.

**Мета статті** – розкрити процес формування прогностичної компетентності студентів як сучасну наукову проблему та виокремити її значущість для майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зазначимо, що важливість прогностичних знань окреслена в багатьох висловленнях знаних науковців. Так, А. Дістервег говорив про важливість передбачення майбутнього становища у процесі виховання, А. Макаренко пов'язував процес виховання людини з вихованням у неї перспективних шляхів, окреслені нових перспектив тощо. М. Скаткін наголошував, що педагогічна наука не повинна базуватися лише на емпіричних дослідженнях, а має вказувати на її перспективний розвиток. Звернемо увагу також на наукову позицію С. Сисоевої, яка окреслює вагомість формування у студентів здатності до прогнозування змін у природі та суспільстві [1, с. 121].

Відповідно до «Словника української мови», *прогноз* – це передбачення на основі наявних даних напряму, характеру й особливостей розвитку та закінчення явищ і процесів у природі та суспільстві [2]. Крім того, аналіз наукових джерел дозволив нам констатувати ще низку підходів до визначення поняття: результат передбачення, провіщення майбутнього; окреслення тенденцій та перспектив розвитку певних процесів і явищ на основі даних про їх минуле або реальний стан; форма пізнання, що розкриває явище з точки зору динаміки; визначення стану, властивостей, ознак явища або процесу в майбутньому.

Відтак, *прогнозувати* – на основі наявних даних передбачати напрям, характер і особливості розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві. *Прогностика* – наука про передбачення закономірностей розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві [2].

Ураховуючи галузь знань нашого дослідження, варто окреслити ще одну дефініцію – педагогічну прогностику. На думку Б. Гершунського, якого вважають фундатором цього напряму, це спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на одержання випереджальної інформації про перспективи розвитку суб'єктів педагогічного процесу з метою формування політики і стратегії освіти та прийняття оптимальних рішень у цій галузі [3]. У праці І. Княжева «Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної

діяльності в сучасних наукових дослідженнях» зазначено, що у процесі розвитку педагогічного прогнозування сформувалася спеціальна термінологія: самопрогнозування успішності, прогноз оцінок тестування, прогнозування академічної успішності, прогнозування зміни самооцінки тощо [4, с. 35]. На думку автора, особливу увагу сучасні вчені приділяють таким формам прогнозування педагогічної діяльності: цілепокладанню, плануванню, програмуванню та проектуванню.

Авторитетною для нас вважається наукова позиція О. Топузова [5], який виділяє основні напрями застосування дидактичної прогностики: дослідження закономірностей, обґрунтування принципів, розроблення методів і методик дидактичного прогнозування; передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти й навчання у майбутньому, цілей, напрямів та шляхів випереджального розвитку дидактики, тенденцій і пріоритетних напрямів розвитку системи освіти, цілей та напрямів модернізаційних змін в управлінні процесом навчання, параметрів освітнього простору та освітнього середовища навчального закладу. Упевнені, що наукова позиція автора стане для нас орієнтиром у процесі побудови змісту й результатів діяльності, використання освітніх, у т. ч. цифрових, технологій для формування прогностичної компетентності.

У «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя) зазначено, що педагогічний прогноз полягає в тому, щоб передбачити цілеспрямоване педагогічне спілкування між суб'єктами соціально-педагогічного процесу, спроєктувати «ситуацію успіху» в навчанні, вихованні та розвитку; спрогнозувати процес формування духовних цінностей, забезпечити його ефективну науково-методичну підтримку. Він обов'язково спрямований на корегування соціально-педагогічних умов; гармонізацію їх впливу; створення сприятливої, творчої атмосфери навчання і виховання, атмосфери довіри, співпереживання та гуманізму [6, с. 856].

Різні аспекти педагогічного прогнозування подано в сучасних дослідженнях (І. Підласий, М. Коляда, Т. Бугайова, О. Кабанська, С. Боруха, У. Понзель, А. Присяжна, А. Карманчиков, Л. Кудринська, О. Попова, М. Шевчук, Л. Кудринська). Так чи інакше різні наукові підходи характеризують спільне – прогнозування дозволяє моделювати можливі зміни в педагогічних явищах, процесах, об'єктах тощо, вносити своєчасні корективи, формулювати завдання з урахуванням наявних можливостей та отримувати передбачувані результати для планування подальшої роботи в галузі освіти.

Варто підкреслити, що в сучасній літературі поряд з терміном «прогнозування» використовують схожі: «передбачення», «провіщення», «проорокування», «пророчення» та ін. Наша позиція з цього приводу така: термін «прогнозування» відрізняється від інших своєю об'єктивністю, науковою обґрунтованістю, алгоритмізованістю тощо. Так, ми підтримуємо думку І. Бестужева-Лада про те, що названі дефініції на відміну від прогнозування, не спираються на спеціальні наукові факти і дослідження, предметом яких виступають перспективи розвитку певного явища, феномену, процесу [7, с. 7].

Перейдемо далі для з'ясування сутності провідної дефініції нашого дослідження – прогностичної компетентності. Науковці неоднаково її визначають, розуміючи під прогностичною компетентністю інтегративну якість особистості (Н. Давкуш, О. Погребняк), здатність (І. Азаров, І. Клименко, В. Менделевич, С. Соловйова, Д. Пузіков), цілісне утворення (А. Бунас), характеристику професійної діяльності (В. Сокурченко), вид професійної компетентності (Т. Корнилова), вид діяльності (Т. Султанова) характеристику якості освіти (А. Присяжна) та ін. Але якщо аналізувати сутність і зміст цього педагогічного феномену, варто відзначити, що думки науковців більш спільні, ніж відмінні. Мається на увазі підтримка основних складових такої компетентності: знання прогностичної термінології, наявність умінь і навичок прогнозування тощо. До речі, у переважній більшості досліджень прогностичну компетентність розглядають з позиції складової професійної компетентності. Ми також приєднуємося до такої думки.

Крім того, автори використовують похідні терміни, наприклад, діагностико-прогностична компетентність (А. Гавриш, А. Фастівець), прогностично-стратегічна компетентність (О. Цільмак), рефлексивно-прогностична компетентність (Є. Анфалов), дослідницько-прогностична компетентність (В. Соловьев, Г. Короткова), аналітико-прогностична культура (В. Кудлай), прогностична здібність (Н. Булдакова), прогностичне мислення (А. Шулаков та ін.).

Ураховуючи, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [8] компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей тощо, варто звернути увагу на результати досліджень, що розкривають процес формування складових зазначеної комбінації. Аналіз наукових праць свідчить, що найбільш часто науковці розглядають у своїх розвідках поняття прогностичних умінь.

Виділимо низку результатів досліджень з формування прогностичних умінь. Так, А. Антонець дослідила зазначений процес у контексті фахової підготовки майбутніх менеджерів в аграрних ЗВО. На думку автора, процес формування прогностичних умінь доцільно розглядати як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на виконання професійно орієнтованих завдань та розв'язування проблемно-пошукових ситуацій, які передбачають розвиток умінь здійснювати як елементарні прогностичні операції і дії, так і реалізовувати цілісні методики економічного прогнозування [9, с. 7–8]. Ураховуючи вагомість математичної підготовки для фахівців комп'ютерних наук, цінним для нашого дослідження є той факт, що автор обґрунтовує можливості формування прогностичних умінь при використанні методик економіко-математичного моделювання.

Питання формування прогностичних умінь досліджував також Г. Кугуєнко. І хоча робота присвячена учням основної школи, вважаємо, що певні положення варто імплементувати в освітній процес вищої школи. Так, автором визначено дидактичні умови реалізації методичної системи формування прогностичних умінь:

– формування провідних типів навчальних прогнозів (за видом прогнозу – прогноз факту, прогноз закономірності; за метою дослідження – пошуковий прогноз, нормативний прогноз; за механізмом формулювання прогнозу – за аналогією, на основі дедукції, на основі індукції; за рівнем дослідження – емпіричний прогноз, теоретичний прогноз);

– використання засобів формування прогностичних умінь (прогностичних завдань, творчих завдань і експерименту, які сприяють формуванню вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати, висувати й аналізувати гіпотезу, виділяти проблему, доводити свої міркування) [10, с. 13]. На нашу думку, особливу цінність для вищої школи має впровадження дослідницьких і проблемних методів, інтерактивних технологій тощо.

У кандидатській дисертації М. Севастюка подано основні компоненти інтегративного прогностичного вміння: діагностично-прогностичний, що включає ретроспективний аналіз умов та тенденцій розвитку об'єкта прогнозування; орієнтаційно-прогностичний, що передбачає реконструкцію та перетворення одержаних уявлень про об'єкт прогнозування, генерування ідей про розвиток об'єкта прогнозування; власне прогностичний, що полягає у з'ясуванні перспектив розвитку педагогічних об'єктів і способів їх досягнення; конструктивно-прогностичний, що включає планування та вироблення практичних рекомендацій щодо організації роботи з реалізації встановленого прогнозу [11, с. 7]. Відзначимо також, що зазначені компоненти відрізняються метою, завданнями, а також формами реалізації.

У праці С. Наход, виконаній в Університеті імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), розроблено алгоритм технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів: встановлення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології формування прогностичних умінь; розроблення критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномену та діагностування рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів; моделювання змісту, форм та методів формування прогностичних умінь; рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, самодіагностика, самокоректування; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномену [12, с. 70]. Вважаємо, що така основа може бути прийнятою нами як зразок у процесі розроблення власної педагогічної технології.

Проведений нами аналіз наукових праць засвідчив обмеженість досліджень з формування прогностичної компетентностей фахівців інформаційних технологій, зокрема, бакалаврів комп'ютерних наук.

Разом із тим відзначимо, що на сьогоднішній день розроблено стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 122 «Комп'ютерні науки», у якому можна відзначити ваго-

мість прогностичної компетентності. Так, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, передбачає таке:

– ПР3. Використовувати знання закономірностей випадкових явищ, їх властивостей та операцій над ними, моделей випадкових процесів та сучасних програмних середовищ для ... побудови *прогнозних* моделей;

– ПР4. Використовувати методи обчислювального інтелекту, машинного навчання, нейронного мережевого та нечіткого оброблення даних, генетичного та еволюційного програмування для розв'язання задач ... *прогнозування* тощо;

– ПР8. Використовувати методологію системного аналізу об'єктів, процесів і систем для завдань аналізу, *прогнозування* тощо;

– ПР12. Застосовувати методи та алгоритми обчислювального інтелекту та інтелектуального аналізу даних в задачах ... *прогнозування* ... з використанням програмних інструментів підтримки багатовимірної аналізу даних на основі технологій DataMining, TextMining, WebMining [13].

Вагомість прогностичної компетентності підкреслюють також в освітньо-професійній програмі «Комп'ютерні науки» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 122 Комп'ютерні науки галузі знань 12 Інформаційні технології Університету імені Альфреда Нобеля, де, зокрема, зазначено важливість володіння математичними моделями для прогнозування різних явищ та оптимізації рішень [14].

**Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок.** Установлено, що проблема формування прогностичної компетентності студентів є однією з фундаментальних у сучасній вищій освіті та має давню історико-педагогічну традицію. Інтерес до зазначеної проблеми обумовлений потребою у фахівцях, які здатні моделювати можливі професійні проблеми, заздалегідь знаходити шляхи їхнього ефективного розв'язання, своєчасно реагувати на непередбачувані зміни в діяльності тощо. Особливої вагомості окреслена проблема набуває для бакалаврів комп'ютерних наук, які працюють в умовах постійного оновлення змісту, модернізації програмного забезпечення інформаційних систем та комп'ютерної техніки (відповідно до стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 122 «Комп'ютерні науки»).

1. Прогностична компетентність виступає сучасним міждисциплінарним феноменом і є предметом дослідження психолого-педагогічних, соціологічних, філософських наук та ін. Аналіз наукових джерел, у яких розкривається сутність прогностичної компетентності та поняття «прогноз», «прогнозування», «прогностика» та ін. дозволив установити, що науковці неоднаково ставляться до її визначення, розуміючи під нею інтегративну якість особистості, здатність, цілісне утворення, характеристику професійної діяльності, вид професійної компетентності, вид діяльності, характеристику якості освіти та ін., але ототожнюють її сутнісні характеристики та вважають її складовою професійної компетентності.

2. Історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив установити, що питання формування прогностичної компетентності досі не розглядалося в контексті бакалаврської підготовки спеціальності «Комп'ютерні науки».

До перспективних напрямів дослідницьких пошуків відносимо визначення сутності і структури прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

### Список використаної літератури

1. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

2. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 06.04.2020).

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 508 с.

4. Княжев І.О. Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в сучасних наукових дослідженнях / І.О. Княжев // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – 2016. – Вип. 1. – С. 33 – 38.

5. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32 – 37.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Рабочая книга по прогнозированию / редкол. : И.В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
8. Закон України «Про вищу освіту»[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 06.04.2020).
9. Антоненць А.В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Антоненць – Черкаси, 2011. – 19 с.
10. Кугуєнко Г.В. Формування прогностичних умінь в учнів основної школи у процесі вивчення хімії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.В. Кугуєнко. – К., 2009. – 19 с.
11. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «Початкове навчання»): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / М.С. Севастюк. – К., 2001. – 17 с.
12. Наход С.А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій / С.А. Наход // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2014. – № 2 (8). – с. 69 – 75.
13. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/122-kompyuterni-nauki-bakalavr.pdf> (дата звернення: 01.04.2020).
14. Освітньо-професійна програма «Комп'ютерні науки» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 122 Комп'ютерні науки галузі знань 12 Інформаційні технології Університету імені Альфреда Нобеля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://duan.edu.ua/images/Study\\_progs/UA/kompyuterni\\_nauky/22257.pdf](https://duan.edu.ua/images/Study_progs/UA/kompyuterni_nauky/22257.pdf) (дата звернення: 02.04.2020).

## References

1. Sysoieva, S.O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv, Milenium Publ., 344 p. (In Ukrainian).
2. *Slovnnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of Ukrainian language]. Available at: <http://sum.in.ua/> (Accessed 06 April 2020). (In Ukrainian).
3. Hershunskii, B.S. (2002). *Filosofiiia obrazovaniia dlia XXI veka* [Philosophy of education for XXI century]. Moscow, Pedahohicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 508 p. (In Russian).
4. Kniazhev, I.O. (2016). *Problema pidhotovky maibutnikh pedahohiv do prohnostychnoi diialnosti v suchasnykh naukovykh doslidzhenniakh* [The problem of training future teachers for prognostic activities in modern scientific results]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ* [Psychological-pedagogical bases of humanization of the educational process at school and IHE], no. 1, pp. 33-38. (In Ukrainian).
5. Topuzov, O. (2014). *Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnozuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky* [Pedagogical prognostics: theoretical and methodological basis for forecasting of a development of pedagogical sciences and pedagogical practices]. *Ridna shkola* [Native school], no. 7, pp. 32-37. (In Ukrainian).
6. In V.H. Kremen (Ed.). (2018). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).
7. In I.V. Bestuzhev-Lada (Ed.). (1982). *Rabochaia kniha po prohnozirovaniiu* [Workbook for prognostication]. Moscow, Mysl Publ., 430 p. (In Russian).
8. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* (2014). [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Accessed 06 April 2020). (In Ukrainian).



9. Antonets, A.V. (2011). *Formuvannia prohnostychnykh umin maibutnikh menedzheriv u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh*. Avtoref. dyss. kand. ped. nauk [Forming future managers' predictive skills in agrarian educational establishments. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Cherkasy, 19 p. (In Ukrainian).

10. Kuhuienko, H.V. (2009). *Formuvannia prohnostychnykh umin v uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia khimii*. Avtoref. dyss. kand. ped. nauk [Formation of basic school learners' prognostication skills in the process of studying chemistry. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 19 p. (In Ukrainian).

11. Sevastiuk, M.S. (2001). *Formuvannia prohnostychnykh znan ta vmin u studentiv pedahohichnykh fakultetiv (spetsialnist «Pochatkove navchannia»)*. Avtoref. dyss. kand. ped. nauk [Formation of prognostic knowledge and skills of student of Pedagogical department in speciality "Primary Education". Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 17 p. (In Ukrainian).

12. Nakhod, S.A. (2014). *Metodolohichni pidkhody do rozrobky tekhnolohii formuvannia prohnostychnykh umin praktychnykh psykholohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii* [Methodological approaches to the development of technology for forming the predictive abilities of practical psychologists by means of interactive technologies]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology], no. 2 (8), pp. 69-75. (In Ukrainian).

13. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia stupenia "bakalavr" za haluzziu znan 12 "Informatsiini tekhnolohii" spetsialnosti 122 "Kompiuterni nauky"* (2019). [Higher education standard of Ukraine of first (bachelor) level of bachelor's degree in the field of knowledge 12 "Information technologies" specialty 122 "Computer sciences"] Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/122-kompyuterni-nauki-bakalavr.pdf> (Accessed 01 April 2020). (In Ukrainian).

14. *Osvitno-profesiina prohrama "Kompiuterni nauky" pershoho (bakalavrskoho) rivnia za spetsialnistiu 122 "Kompiuterni nauky" haluzi znan 12 Informatsiini tekhnolohii Universytetu imeni Alfreda Nobelia* (2018). [Educational-professional program "Computer Sciences" of first (bachelor) level in specialty 122 Computer Science field of knowledge 12 Information Technology at Alfred Nobel University]. Available at: [https://duan.edu.ua/images/Study\\_progs/UA/kompyuterni\\_nauky/22257.pdf](https://duan.edu.ua/images/Study_progs/UA/kompyuterni_nauky/22257.pdf) (Accessed 02 April 2020). (In Ukrainian).

## THE FORMATION OF THE PROGNOSTIC COMPETENCE OF STUDENTS AS A MODERN SCIENTIFIC PROBLEM

Viktor V. Sharavara, postgraduate student of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work at Alfred Nobel University (Dnipro, Ukraine)

E-mail: [victor.sharavara@gmail.com](mailto:victor.sharavara@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6777-6581

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-39

*Key words: prognostic competence, formation, bachelor of computer science, the process of professional training, university education.*

The article is devoted to the problem of formation of prognostic competence of students as an ability to simulate possible professional problems, to find ways of their effective solution in advance, to respond in time to unpredictable changes in activity, etc. The prognostic competence is considered from different positions: as an integrative quality of personality, ability, holistic formation, characteristic of professional activity, type of professional competence, type of activity, characteristic of the quality of education. It is stated that modern researchers identify its essential characteristics and consider it a component of professional competence.

It has been found that prognostic competence is key one for bachelors of Computer Science, who are working in the conditions of constant updating of the content, modernization of software of information systems and computer equipment (in accordance with the standard of higher education of Ukraine on the first (bachelor) level of the degree "bachelor" in the field of knowledge 12 "Information technologies" specialty 122 "Computer science"). The normative content of training for higher education applicants, formulated in terms of learning outcomes, provides the following: PR3 (program results): to use knowledge

of the regularity of random phenomena, their properties and operations on them, models of random processes and modern software environments for ... building *prognostic* models; PR4 – to use methods of computational intelligence, machine learning, neural network, and fuzzy data processing, genetic and evolutionary programming to solve problems ... *prognostication*, etc.; PR8. – to use the methodology of system analysis of objects, processes, and systems for analysis, *prognostication*, etc.; PR 12 – to apply methods and algorithms of computational intelligence and intelligence data mining in tasks ... prognostication ... using program software tools to support multidimensional data analysis based on DataMinig, TextMining, WebMining.

It is established that the prognostic competence is a modern interdisciplinary phenomenon and is the subject of research of psychological-pedagogical, sociological, philosophical sciences, etc. As a result of the historical-pedagogical analysis of the research problem, it has been established that the question of the formation of prognostic competence has not been sufficiently studied in the context of the bachelor's degree in "Computer Science".

The perspective directions of research, **which is to determine the essence and structure of prognostic competence of future bachelors of computer science**, are highlighted.

*Одержано 5.12.2019.*

УДК 37.0

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-40

**Г.О. ШКЛЯЄВА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти та гуманітарних дисциплін  
Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Розглянуто актуальні питання сучасної вищої освіти, орієнтація вищої школи на інноваційний розвиток, що дає змогу запропонувати модель викладача глобально-орієнтованої освіти. Особливу увагу приділено концепції глобальної освіти, яка за своєю сутністю є потужним чинником розвитку духовної культури, відтворенням інтелектуальних і продуктивних сил суспільства. Авторка досліджує теоретичні засади глобалізаційних змін освіти, використовуючи культурологічний, каузальний і холистський (цілісний) підходи.

Обґрунтовано, що в підготовці майбутніх педагогів важливими є такі характеристики: сприйнятливий до всього нового, толерантний, мобільний; чутливий, людяний, гуманний, уважний; відданий своїй справі, мотивований, енергійний; готовий до інноваційних змін; критично мислячий; удосконалюється впродовж усього життя. Виокремлено й другорядні характеристики: педагог завжди в курсі того, що відбувається у світі, знайомий з іншими культурами; здатний помічати взаємозв'язки; реалізовує принципи, які сам проповідує; здатний працювати в колективі; має почуття гумору.

Доведено, що скоординована взаємодія інноваційних змін має починатися з модульних змін у змісті освіти, з пошуку оптимальних способів інтеграції змісту та його гуманізації, паралельно можуть здійснюватися процесуальні перетворення навчально-виховного процесу, а також відбиратися й апробуватися методики співробітництва, креативності, діалогічного спілкування. Особливістю інноваційного процесу глобально-орієнтованої освіти є інтеграція навчання з позааудиторною виховною роботою. Визначено, що великою заслугою педагогічних колективів є зміщення акцентів навчально-виховного процесу у сферу виховання, коли завдання розвитку відповідальності за свої дії і вчинки стає де-термінуючою ідеєю, що стимулює розвиток гуманного цілісного педагогічного світогляду.

Головним напрямом «глобалізації» педагогічної системи виступає її модульна зміна, якісне перетворення змістовно-цільового компонента цілісного педагогічного процесу.

*Ключові слова: концепція глобально-орієнтованої освіти, аксіологічна модель педагогічної системи, принципи інтеграції та наступності, інноваційні, педагогічні, освітньо-виховні технології.*

В статье рассматриваются актуальные проблемы развития современного образования. Особое внимание уделяется концепции глобального образования, которое по своей сути является мощным фактором развития духовной культуры народа, интеллектуальных и производительных сил общества. Автор исследует теоретические основы глобализационных изменений образования, используя культурологический, каузальный и холистский (целостный) подходы.

Обосновано, что в подготовке будущих педагогов важны следующие характеристики: восприимчив ко всему новому, толерантный, мобильный; чувствительный, человечный, гуманный, внимательный; преданный своему делу, мотивированный, энергичный; готов к инновационным изменениям; критически мыслящий; постоянно самосовершенствуется. Выделены и второстепенные характеристики: педагог всегда в курсе того, что происходит в мире, знаком с другими культурами; способен замечать взаимосвязи; реализует принципы, которые сам проповедует; способен работать в коллективе; обладает чувством юмора.

Доказано, что скоординированное взаимодействие инновационных изменений должно начинаться с модульных изменений в содержании образования, поиска оптимальных способов ин-

теграции содержания и гуманизации научного процесса, параллельно могут осуществляться процессуальные преобразования учебно-воспитательного процесса, а также отбираться и апробироваться методики сотрудничества, креативности, диалогического общения. Особенностью инновационного процесса глобально ориентированного образования является интеграция обучения с внеаудиторной воспитательной работой. Определено, что главной заслугой педагогических коллективов является смещение акцентов учебно-воспитательного процесса в сферу воспитания, когда задачи развития ответственности за свои действия и поступки становится детерминирующей идеей, стимулирующей развитие гуманного целостного педагогического мировоззрения.

Главным направлением «глобализации» педагогической системы выступает ее модульное изменение, качественное преобразование содержательно-целевого компонента целостного педагогического процесса.

*Ключевые слова: концепция глобально ориентированного образования, аксиологическая модель педагогической системы, принципы интеграции и преемственности, инновационные, педагогические, учебно-воспитательные технологии.*

**Постановка проблеми.** Сучасна епоха характеризується пробудженням національної свідомості, переходом від індустріального до інформаційного суспільства, що позитивно впливає на розвиток індивідуальних можливостей особистості та супроводжується відповідною трансформацією всіх сфер соціально-культурного життя. Освіта виступає потужним чинником розвитку людини, формування її духовної культури, інтелектуальних і творчих потенціалів майбутнього. Невідповідність індустріальної освітньої парадигми сучасним соціокультурним викликам зумовлює приведення теоретичних і методологічних засад підготовки майбутніх педагогів у відповідність до вимог постіндустріального суспільства.

У цьому контексті слід звернути увагу на концепцію глобально-орієнтованої освіти, теоретичні положення якої поєднують загальнолюдський і локальний аспекти розвитку, філософське осмислення проблем сучасної цивілізації, культури й освіти, конкретні напрями реалізації гуманістичних ідей та можливості розвитку інноваційної діяльності. Відповідаючи соціокультурним потребам людства, ці ідеї розглядають світ як єдине ціле, як величезну глобальну общину, що існує у вигляді системи взаємозв'язків і взаємозалежностей, де благополуччя кожного залежить від благополуччя всіх.

Дослідження теоретичних основ глобальної освіти, на наш погляд, покликане врівноважити й коригувати дію всіх соціально-економічних і культурних чинників, зберегти науковий дух у дослідженні феноменів, на перший погляд, очевидних і звичних.

**Мета статті** полягає в аналізі теоретичних засад підготовки майбутніх педагогів глобально-орієнтованої системи освіти та визначенні способів її активізації в умовах трансформаційних змін.

**Виклад основного матеріалу.** Для вирішення поставленої мети нами використовувалися культурологічний, каузальний і холістський (цілісний) підходи щодо підготовки сучасного педагога глобально-орієнтованої системи освіти.

Вивченню проблеми підготовки майбутніх педагогів у вищій школі приділяється значна увага в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. Відзначимо праці таких вчених, як А. Богущ, О. Савченко, Л. Хомич, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Радул та ін. На думку дослідника Р. Хенві, глобальна освіта має вирішити п'ять основних «завдань-вимірів» розвитку: неупередженого погляду на світ; усвідомлення стану планети; крос-культурної грамотності; усвідомлення динаміки світових процесів; усвідомлення можливостей і наслідків здійсненого людиною вибору [9, с. 45].

Ці п'ять «вимірів» відображають основні уявлення про роль людини в житті, роль освіти і педагога у становленні особистості та є базовими в комплексі виховних цінностей, на основі яких базується аксіологічна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої освіти.

Гуманістична загальнолюдська позиція, представлена в моделі Р. Хенві, приваблива для світової системи освіти, оскільки, будучи спрямованою на вирішення глобальних проблем, вона не суперечить ідеї патріотизму та національного виховання. Вихованці мають знати достоїнства національної культури, бути патріотами, але в той же час патріотизм не має вироджуватися в шовінізм [5]. Модель глобальної освіти дозволяє поглянути на світ як

на об'єкт пізнання, перетворення та захисту. Сутність цієї моделі полягає в тому, що людина, як частка цього світу, теж має бути захищеною. Основне завдання людини – гармонійно вписатися в систему взаємозв'язків культурного, соціального, екологічного та суспільно-економічного розвитку.

У моделі М. Боткіна теоретичне обґрунтування ідей глобальної освіти будується на переході людини від несвідомого пристосування до світу, характерного для традиційної освіти, до свідомого передбачення, яке забезпечується інноваційним підходом. Цим підходом виступає єдність двох аспектів: передбачення (anticipation) і причетності (participation) [8]. При інноваційному підході формулюються інші цілі освіти, а саме випускники глобально-орієнтованої системи освіти мають володіти: здатністю передбачення як можливістю справлятися з новими ситуаціями, передбачати події, пов'язувати минуле із сьогоденням і майбутнім, оцінювати наслідки поточних подій і рішень, знаходити альтернативи та нести відповідальність; здатністю до співробітництва, діалогу, емпатії, взаєморозуміння і співпереживання, вміння налагоджувати контакти та спілкуватися з людьми.

Інші автори інакше формулюють цілі глобальної освіти, але відмінності між ними мають не концептуальний, а термінологічний характер (Дж. Коган, Р. Шукар, Л. Андерсен, В. Кніп).

Аналіз концепцій Р. Хенві та М. Боткіна дозволяє виділити принципи побудови змісту глобально-орієнтованої освіти в контексті сучасних інноваційних перетворень, а саме: вивчення педагогічних проблем у рамках глобальних систем (системний підхід); вивчення людських цінностей і культур (культурологічний і ціннісний підходи); аналіз і самостійний пошук рішень глобальних проблем сучасності (проблемний підхід); вивчення історії цивілізацій (історичний підхід). Поєднання цих підходів забезпечує активізацію мислення, діалогічну взаємодію, практичну спрямованість інноваційної діяльності педагогічного процесу.

Аксіологічна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої освіти включає такі виховні цінності, як: активна ініціативна людина, яка несе відповідальність за свої вчинки, життя на землі, приймає й поважає всіх людей на планеті. Педагог виступає як партнер і дослідник, який у професійній діяльності прагне вирішити сучасні проблеми світу.

Отже, підготовка майбутніх педагогів здійснюється за допомогою спеціально розробленого змісту глобально-орієнтованої освіти, якій включає спеціальні навчальні програми та плани. Структура змісту побудована на принципах інтеграції та наступності, використанні інноваційних, педагогічних, освітньо-виховних технологій (strategies), що базуються на принципах партнерства, діалогу, дослідницького пошуку, творчості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3].

Аналіз змісту теоретичних положень глобальної освіти дозволив виявити основні підходи до інноваційного перетворення педагогічної системи: холістський підхід (принципи цілісності, системності, глобальності); каузальний підхід (принципи проблемності, історичності); культурологічний підхід (принципи полікультурності, діалогу культур, толерантності).

Зазначимо, що принцип інтеграції дозволяє реалізувати вищезазвані підходи через вирішення глобальних сучасних проблем.

Виходячи з того, що визначені підходи реалізуються у взаємозв'язку, єдності та взаємодіючості, інтеграція навчального матеріалу виступає засобом усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, цілісного сприйняття світу та загальнолюдських цінностей.

Дослідники визначають основні інноваційні підходи здійснення інтеграції змісту глобальної освіти [2; 6; 7]:

1. «Злиття» (об'єднуються програми з історії та мови, утворюючи новий гуманітарний курс; всі предмети влітаються в єдиний тематичний блок; на заняттях за всіма предметами один день може стати днем «глобального мислення»).

2. «Вставка» – частина навчального курсу одного предмета входить у навчальний план іншого.

3. «Кореляція» – встановлення співвідношень у програмах навчальних предметів досягається за рахунок синхронізації процесу навчання та виявлення зв'язків між окремими елементами змісту.

4. «Гармонізація» – інтеграція досягається за рахунок того, що несумірні компоненти перетворюють на сумірні для полегшення освоєння навчального матеріалу.

5. «Міжпредметні зв'язки» і «міжпредметні курси».

6. «Тематична єдність». Засобом інтеграції при цьому підході можуть стати теми дослідницьких проектів. Тематична єдність може бути концептуальною (спільність понять), феноменологічною (спільність явищ) та проблемною.

Так, для циклу суспільних наук В. Кніп пропонує 5 основних концептуальних тем, важливих для формування глобальної свідомості: «взаємозалежність», «зміна», «культура», «нужда і голод», «конфлікти» [3, 4].

Концептуальна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої освіти включає модель педагога. До педагогів, яким належить впроваджувати цю концепцію в освіту, ставляться певні вимоги. Дослідник Р. Фріман пропонує створювати стабільні колективи педагогів-розробників для спільного вирішення проблем [1].

Модель педагога глобальної освіти (за Р. Фріманом) включає виконання функціональних завдань (Task roles): уміння запропонувати вирішення нової ідеї, дати нове визначення проблеми, поставити нові цілі; уміння одержувати інформацію та додаткові відомості; уміння повідомляти інформацію (наводити факти, робити узагальнення, ділитися досвідом, формулювати і коментувати думки); уміння розвивати думку, уточнювати, наводити приклади, пропонувати іншу інтерпретацію ідеї, будувати гіпотези щодо реалізації ідеї; уміння координувати або класифікувати інформацію (виявляти зв'язки між різними ідеями, зводити їх в єдине ціле, об'єднувати різні види діяльності та функції їх виконавців); уміння підбивати підсумки (звести воєдино та резюмувати зміст дискусії).

У цьому контексті організація групової взаємодії (Group Maintenance Roles) виглядає як: забезпечення рівної участі (залучення до дискусії мовчазних членів групи, регламент виступу); заохочення (доброзичлива реакція на висловлювання, визнання важливості сказаного іншими); визначення критеріїв змісту та процедури групової співпраці; здатність стежити за ходом дискусії (готовність погодитися з думкою більшості, осмислити переконливість чужих ідей, бути уважним слухачем); уміння підсумовувати позицію групи; здатність виступити як посередник (уміння сформулювати суть конфлікту, знайти компроміс або принципово новий підхід до вирішення проблеми).

На думку професора Міжнародного інституту з проблем глобальної освіти Грема Пайка (Торонто), педагог глобальної освіти має володіти комплексом здібностей: мислити глобально; бачити світ у всій різноманітності, цікавитися іншими культурами; педагогічна діяльність завжди орієнтована на майбутнє; педагог використовує широкий спектр технологій викладання; зацікавлений у формуванні цілісної особистості; намагається досягти відповідності між способом подачі змісту та самим змістом; створює упевненість у своїх можливостях; виходить за рамки окремого предмета; підвищує свій професійний рівень.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що у підготовці майбутніх педагогів важливими є такі характеристики: сприйнятливий до всього нового, толерантний, мобільний; чутливий, людяний, гуманний, уважний; відданий своїй справі, мотивований, енергійний; готовий до інноваційних змін; критично мислячий; удосконалюється впродовж усього життя.

Також можна виокремити й другорядні характеристики: педагог завжди в курсі того, що відбувається у світі, знайомий з іншими культурами; здатний помічати взаємозв'язки; реалізовує принципи, які сам проповідує; здатний працювати в колективі; має почуття гумору.

У нашому розумінні перший ієрархічний рівень структурно-ієрархічної моделі педагогічної системи глобально-орієнтованої освіти характеризується партнерськими рівноправними стосунками між викладачами і студентами, а також діалогічним спілкуванням. Другий ієрархічний рівень характеризується демократичним стилем керівництва з боку педагогів, студентським самоврядуванням. Характер взаємодії у спільній діяльності викладачів і студентів на цьому ієрархічному рівні реалізується через технології, які будуються на принципах партнерства, креативності, кооперації, індивідуальної ініціативи та активності. Дослідницька кооперативна діяльність дозволяє поєднувати індивідуальну ініціативу зі співпрацею в парах і групах: колективна організація діяльності передбачає участь кожного в плануванні, підготовці, проведенні та обговоренні спільних справ усіх членів групи; колективна творчість – проведення спільних справ з вигадкою, фантазією, грою, імпровізацією; ко-

лективне цілепокладання – спільне вироблення та осмислення цілей колективного життя. Цілісний педагогічний процес (третій ієрархічний рівень педагогічної системи інноваційної освіти) у змістовно-цільовому компоненті складається з вирішення проблемних життєвих ситуацій, які сприяють розвитку умінь приймати рішення з конкретних питань співтовариства. Блок занять може бути спрямований на створення моделей або точних копій чого-небудь: музичного або хореографічного шоу, спектаклю тощо.

Особливість цілісності інноваційної педагогічної системи, її гуманістичний характер полягає, перш за все, в спільній практичній діяльності викладачів і студентів. Ця діяльність спрямована на вирішення глобальних проблем, об'єднує педагогів і студентів, наповнюючи їх взаємодію ціннісним змістом.

У процесі інноваційних перетворень основні зміни відбуваються не на першому (відносини «викладач – студент») та другому ієрархічних рівнях педагогічної системи (форми спільної діяльності), а на третьому рівні педагогічної системи (відповідно до гуманістичних цілей глобальної освіти переглядався зміст цілісного педагогічного процесу).

Інноваційна перебудова педагогічної системи ґрунтується на таких положеннях: опора на позитивне в педагогічному досвіді викладачів існуючої педагогічної системи; цілісний характер інноваційних перетворень; особистісно-центричний підхід до педагогів і студентів як суб'єктів інноваційних перетворень.

У цьому контексті зазначимо, що інноваційні перетворення вітчизняної педагогічної системи за ідеями глобальної освіти є процесом складним і тривалим через низку об'єктивних і суб'єктивних чинників:

1. Більшість вітчизняних навчальних закладів функціонують у нормативно-формульованій парадигмі – це означає, що аксіологічна модель педагогічної системи має низку суттєвих відмінностей від аксіологічної моделі глобально-орієнтованої освіти.

2. Виховні цінності педагогів, які працюють у традиційних закладах освіти, розходяться з гуманістичними цінностями глобальної освіти.

3. Процес перетворення педагогічної системи на основі ідей глобальної освіти повинен мати радикальний характер, що веде до перебудови всіх трьох ієрархічних рівнів педагогічної системи.

Отже, орієнтація вищої школи на інноваційний розвиток дає змогу запропонувати модель викладача глобально-орієнтованої освіти, що включає різні види педагогічної діяльності:

– уміння інтегрувати знання з різних галузей науки, техніки, мистецтва, соціально-економічного та культурного життя різних країн;

– уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки в явищах світового розвитку та включати їх аналіз у предмет викладання;

– уміння оцінювати інформацію з урахуванням її глобальної значущості;

– уміння бачити загальне в несхожих культурах і донести це бачення до студентів;

– уміння діагностувати здібності, інтереси, рівень знань і сукупність умінь студентів, що мають відповідати стандартам глобальної освіти.

При цьому зазначимо, що проектувальна і конструктивна діяльність включає:

– уміння формулювати навчально-виховні завдання, сприяючи досягненню цілей глобальної освіти;

– уміння відбирати оптимальну кількість необхідної інформації, яка включає відомості про взаємозалежність і взаємовплив явищ навколишнього світу, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між явищами та суб'єктами взаємодії;

– уміння відбирати форми, методи, прийоми, технології навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, соціальної і пізнавальної активності студентів.

У процесі підготовки майбутніх педагогів, звертаємо увагу на організаторську діяльність, а саме:

– уміння здійснювати міжсуб'єкту взаємодію;

– володіння ефективними технологіями, які сприяють розвитку здібностей, умінь і визначені завданнями глобальної освіти;

– володіння технологією стимулювання рефлексії, самопізнання, формування позитивної «Я-концепції», відповідальності за свої дії та вчинки;

– володіння технологією розвитку емпатії;

– уміння формулювати і ставити конкретні цілі пізнавальної та соціально-культурної діяльності;  
– уміння щодо науково-дослідної діяльності у поєднанні з практичною складовою з вирішення соціальних, економічних, екологічних і локальних проблем;

– уміння включати у навчально-виховний процес проблеми загальнолюдських цінностей;  
– уміння організувати спільну кооперативну діяльність, базовану на діалогічній взаємодії.

Утворюючи складну структуру інноваційного потенціалу підготовки майбутніх педагогів, слід звернути увагу на комунікативну діяльність у вигляді:

– володіння здатністю до емпатії;

– уміння встановлювати контакт взаєморозуміння, сприяючи створенню творчої атмосфери, в якій студенти почуватимуться розкуто, вільно обмінюватимуться думками, різними поглядами, формуванню терпимості до інших точок зору;

– уміння організувати спілкування-діалог і полілог.

Скоординована взаємодія інноваційних змін має починатися з модульних змін у змісті освіти, з пошуку оптимальних способів інтеграції змісту та його гуманізації, паралельно можуть здійснюватися процесуальні перетворення навчально-виховного процесу, а також відбиратися й апробуватися методики співробітництва, креативності, діалогічного спілкування. Особливістю інноваційного процесу глобально-орієнтованої освіти є інтеграція навчання з позааудиторною виховною роботою. Зазначимо, що великою заслугою педагогічних колективів є зміщення акцентів навчально-виховного процесу у сферу виховання, коли завдання розвитку відповідальності за свої дії і вчинки стає детермінуючою ідеєю, що стимулює розвиток гуманного цілісного педагогічного процесу.

**Висновки.** Проведений нами аналіз доводить, що інноваційні перетворення у системі освіти є актуальним завданням сьогодення, а підготовка майбутніх педагогів на принципах гуманізації та інтеграції набуває особливої значущості у контексті глобально-трансформаційних змін. Проте процес гуманізації педагогічної системи ще не завершений, викладачі цілеспрямовано працюють над реалізацією ідеї перебудови педагогічної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісно-орієнтованого підходу. На етапі гуманізації педагогічної системи необхідно вирішити найскладніше завдання – перебудувати ядро педагогічної системи (взаємодію «викладач – студент», «педагог – учень», «вихователь – дитина» перевести з простору мікро-льових, суб'єкт-об'єктних відносин у простір міжособистісних, суб'єкт-суб'єктних). Зміна ставлення педагогів до студентів (учнів, вихованців) як суб'єктів свого життя, розвитку і виховання пов'язана з ціннісними орієнтаціями педагогів, їх педагогічною позицією та світоглядом.

Отже, аксіологічна модель інноваційної педагогічної системи базується на ідеях глобальної освіти. Тому головним напрямом «глобалізації» педагогічної системи виступає її модульна зміна, якісне перетворення змістовно-цільового компонента цілісного педагогічного процесу (зміна третього ієрархічного рівня педагогічної системи).

### Список використаної літератури

1. Organising Teams to Carry Out Global Education // *Promising Practices in Global Education: a Handbook with Case Studies* / Ed. by R.E. Freeman. – N.Y., 2010.
2. Global Education: From Thought to Action. Alexandria: ASCD, 2005.
3. Program Priorities and Organization // *Next Steps in Global Education: a Handbook for Curriculum Development* / Ed. by W.M. Kniep. – N.Y.; The American Forum, 2007.
4. Social Studies Within a Global Education // *Next Steps in Global Education: a Handbook for Curriculum Development* / Ed. by W.M. Kniep. – N.Y.: The American Forum, 2017.
5. Lamy S.L. Basic Skills for a World of Transition / S.L. Lamy // *Promising Practices in Global Education: a Handbook with Case Studies* / Ed. by R.E. Freeman. – N.Y., 1980.
6. Next Steps in Global Education: a Handbook for Curriculum Development / Ed. by W.M. Kniep. – N.Y.: The American forum, 1987.
7. Promising Practices in Global Education: a Handbook with Case Studies / Ed. by R.E. Freeman. – N.Y., 1980.
8. Tye B.B. Schooling in America Today, Potential for Global Education / B.B. Tye // *Global Education: From Thought to Action*. Alexandria: ASCD, 1990.
9. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Р. Хенви; пер. с англ. Я.М. Колкера и др. – Москва: МГУ, 1997. – 92 с.



## References

1. Freeman, R.E. (2010). **Organising Teams to Carry Out Global Education Projects. Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies.** N.Y.
2. Global Education: From Thought to Action (2005). Alexandria, ASCD Publ.
3. Kniep, W.M. (2007). Program Priorities and Organization. Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development. N.Y.; The American Forum.
4. Kniep, W.M. (2017). Social Studies Within a Global Education. Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development. N.Y., The American Forum.
5. Lamy, S.L. In R.E. Freeman (Ed.). (1980). Basic Skills for a World of Transition. Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies. y. N.Y.
6. In W.M. Kniep (Ed.). (1987). Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development. N.Y., The American forum.
7. In R.E. Freeman (Ed.). (1980). Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies. N.Y.
8. Tye, B.B. (1990). **Schooling in America Today, Potential for Global Education. Global Education: From Thought to Action.** Alexandria, ASCD.
9. Khenvi, R. (1997). *Dostizhimaia hlobalnaia perspektiva* [Achievable Global Perspective]. Moscow, MHU Publ. 92 p.

## THEORETICAL PRINCIPLES OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS IN THE CONTEXT OF THE GLOBALIZATION OF EDUCATION

*Halyna O. Shkliiaeva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education and Humanities at AS Kremenchug Pedagogical College named after Makarenko (Kremenchug).

E-mail: galinashklyeva5016@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-6143-2152

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-40

*Key words: concept of globally oriented education, axiological model of pedagogical system, principles of integration and continuity, innovative, pedagogical, educational technologies.*

The modern era is characterized by the awakening of national consciousness, the transition from the industrial to the information society, which has a positive impact on the development of individual capabilities of individuals and is accompanied by a corresponding transformation of all spheres of socio-cultural life. Education is a powerful factor in human development, the formation of the spiritual culture, intellectual and creative potentials of the future. The inconsistency of the industrial educational paradigm with contemporary sociocultural challenges requires the educational system to bring theoretical and methodological foundations of future educators into line with the requirements of post-industrial society.

The analysis of the concepts of R. Henvey and M. Botkin distinguishes the principles of constructing the content of globally-oriented education in the context of modern innovative transformations, namely: the study of pedagogical problems within global systems (systematic approach); study of human values and cultures (cultural and value approaches); analysis and independent search for solutions to global problems of the present (problematic approach); study of the history of civilizations (historical approach). The combination of these approaches provides for activation of thinking, dialogic interaction, practical orientation of innovative activity of pedagogical process.

The peculiarity of the integrity of the innovative pedagogical system, its humanistic character is, first of all, in the joint practical activity of teachers and students. This activity is aimed at solving global problems, bringing teachers and students together, filling their interaction with valuable content.

In the process of innovation, major changes do not occur at the first (teacher-student relations) and second hierarchical levels of the pedagogical system (forms of joint activity), but at the third level of that system (in accordance with the humanistic goals of global education, the content of the revised holistic pedagogical process).

Our analysis proves that innovative transformations in the education system are an urgent task of the present, and training of future educators following the principles of humanization and integration is of particular importance in the context of global transformational changes. However, the process of humanization of the pedagogical system is not yet complete, teachers are deliberately working on the

implementation of the idea of restructuring pedagogical interaction on the basis of subject-subject interaction and personal-oriented approach. At the stage of humanization of the pedagogical system, it is necessary to solve the most difficult task – to rebuild the core of the pedagogical system (the interaction of “teacher - student”, “educator - child”, subject-subject). Changing the attitude of teachers to students (students, pupils) as subjects of their lives, development and upbringing is connected with the values of teachers, their pedagogical position and outlook.

Therefore, the axiological model of the innovative pedagogical system is based on the ideas of global education. The main direction of “globalization” of the pedagogical system is its modular change, the qualitative transformation of the content-target component of the holistic pedagogical process.

*Одержано 25.12.2019.*

УДК 378.1:34

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-41

**З.Є. ШУМЕЙКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і гуманітарних дисциплін  
Академії державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)*

## **УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ**

Проаналізовано особливості впровадження технології розвитку критичного мислення у професійну підготовку фахівців Державної кримінально-виконавчої служби. Обґрунтовано актуальність дослідження відповідно до вимог державних документів, що визначають тенденції реформування освітньої галузі на сучасному етапі, а також запитів суспільства.

Описано історію формування технології розвитку критичного мислення, визначено ознаки критичного мислення, охарактеризовано основні етапи формування критичного мислення (актуалізація, осмислення та рефлексія). Автор визначає основні організаційно-педагогічні умови розвитку критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: створення в групі особливої атмосфери, яка спонукатиме студентів вільно висловлювати свою думку, захищати обрану позицію або відмовитися від неї; використання різних типів запитань, які допоможуть сформувати вміння адекватно реагувати на різні ситуації в навчальній та професійній діяльності; здійснення комплексного впливу із застосуванням різних методичних засобів.

У контексті реалізації третьої умови охарактеризовано особливості розвитку критичного мислення студентів у межах аудиторної та позааудиторної роботи в контексті курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», визначено форми (проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками, дебати, круглі столи та прес-конференції), методи та прийоми організації освітнього процесу, які будуть ефективно впливати на формування досліджуваного явища. Автор пропонує приклади індивідуальних та колективних завдань для самостійної роботи студентів (аналіз статей з мовно-історичної тематики на основі анкети, розробка проекту сторінки чи групи з мовних проблем у соціальних мережах), обґрунтовано вплив цих завдань на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби.

*Ключові слова: критичне мислення, студенти, Державна кримінально-виконавча служба, професійна підготовка, метод, форма навчання.*

Проанализированы особенности внедрения технологии развития критического мышления в профессиональную подготовку специалистов Государственной уголовно-исполнительной службы. Обоснована актуальность исследования в соответствии с требованиями государственных документов, определяющих тенденции реформирования образования на современном этапе, а также запросами общества.

Описана история формирования технологии развития критического мышления, определены признаки критического мышления, охарактеризованы основные этапы формирования критического мышления (актуализация, осмысление и рефлексия). Автор определяет основные организационно-педагогические условия развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов: создание в группе особой атмосферы, которая будет побуждать студентов свободно выражать свое мнение, защищать выбранную позицию или отказываться от нее; использование различных типов вопросов, которые помогут сформировать умение адекватно реагировать на различные ситуации в учебной и профессиональной деятельности; осуществление комплексного воздействия с применением различных методических средств.

В контексте реализации третьего условия охарактеризованы особенности развития критического мышления студентов в рамках аудиторной и внеаудиторной работы в контексте курса «Украинский язык по профессиональному направлению», определены формы (проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции с заранее запланированными ошибками, дебаты, круглые столы и пресс-конференции), методы и приемы организации учебного процесса, которые будут эффективно влиять на формирование изучаемого явления. Автор предлагает примеры индивидуальных и коллективных заданий для самостоятельной работы студентов (анализ статей по культурно-исторической тематике на основе анкеты, разработка проекта страницы или группы языковых проблем в социальных сетях), обосновано влияние этих задач на развитие критического мышления будущих специалистов Государственной уголовно-исполнительной службы.

*Ключевые слова: критическое мышление, студенты, Государственная уголовно-исполнительная служба, профессиональная подготовка, метод, форма обучения.*

**П**остановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. Упродовж попереднього десятиліття сформованість навичок критичного мислення стала одним з основних показників якості середньої і вищої освіти в багатьох країнах світу. Варто зазначити, що сам термін «критичне мислення», досить неоднозначно сприймався в системі освіти України: в епітеті «критичний» убачали негативне значення, а отже, «критичне ставлення» ототожнювали з «негативним ставленням», тобто таким, що містить зауваження, критику або несприйняття. На сучасному етапі розвиток критичного мислення визнано важливим напрямом як наукових досліджень, так і в цілому державної політики в галузі освіти, що зафіксовано в низці законодавчих і нормативно-правових актів, зокрема в Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа» тощо.

Особливого значення формування цього феномена набуває в професійній підготовці майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби, які, з огляду на свої службові обов'язки, мають адекватно реагувати на життєві й професійні ситуації, мати здатність робити певні висновки й узагальнення на основі аналізу різноманітних чинників, проводити паралелі між різними суспільними явищами і процесами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин.** Загалом проблема розвитку критичного мислення перебувала в центрі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників, як-от: Дж. Андерсон, М. Векслер, Н. Поспелов, Р. Стернберг, О. Тягло, Д. Халперн, а також методистів: К. Баханов, В. Мисан, О. Пометун, С. Терно тощо. Особливості професійної підготовки загалом і формування професійних компетентностей працівників правоохоронних органів і Державної кримінально-виконавчої служби висвітлено в працях Н. Артикуци, Б. Олешко, Ю. Прадіда, О. Прохоренко-Дученко, А. Токарської, О. Третьак, Л. Чулінди.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На сьогодні важливим і не до кінця вирішеним залишається питання добору форм і методів навчання, що забезпечували б розвиток критичного мислення студентів – майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості запровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців Державної кримінально-виконавчої служби. Реалізація поставленої мети передбачала розв'язання низки завдань, зокрема: 1) охарактеризувати процес виникнення технології критичного мислення; 2) визначити особливості критичного мислення; 3) запропонувати систему оптимальних методів і прийомів для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Поняття «критичне мислення» вживають у педагогічному дискурсі вже понад 50 років, зокрема в 1956 р. американський науковець Б. Блум розробив таксономію пізнавальних здібностей і вперше ввів поняття «критичне мислення» як мислення вищого рівня [6]. Проте аж до 70-х років ХХ ст. зазначений термін не набув необхідного оформлення, він застосовувався переважно у сфері неформальної логіки. У результаті тривалих дискусій і експериментів поняття «критичне мислення» набуло належного визнання й поширення в освіті Австралії, США, Канади, Великобританії, Сінгапуру.

Водночас варто зазначити, що це поняття багатогранне, і спеціалісти різних наукових галузей сприймають його по-різному й пропонують різні визначення. У філософському контексті критичне мислення – це вміння логічно мислити та аргументувати свою думку. У психології критичне мислення – це мислення, що характеризується глибиною, послідовністю, самостійністю, гнучкістю, швидкістю, стратегічністю [5].

Найбільш повне і зрозуміле визначення цього феномена запропонував дослідник Д. Клустер [3], який визначив такі ознаки критичного мислення:

1. Критичне мислення – мислення самостійне. Ніхто не може думати за особистість. Мислення стає критичним лише тоді, коли має індивідуальний характер.

2. Критичне мислення починається з формулювання проблеми, бо її розв'язання стимулює людину мислити критично. Початок розв'язання проблеми – це збір інформації, оскільки розмірковувати «на порожньому місці» фактично неможливо.

3. Закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему.

4. Критичне мислення характеризується чіткою аргументованістю. Людина, що мислить критично, має усвідомлювати, що часто одна і та ж проблема може мати декілька варіантів розв'язань, тому вона має підкріпити прийняте нею рішення вагомими, переконливими аргументами, які б доводили, що її рішення є найкращим, оптимальним.

5. Критичне мислення – це мислення соціальне. Людина живе в соціумі. Тому доводити свою позицію людина має у спілкуванні. У результаті дискусії людина утверджується у своїй позиції або змінює її [3].

Проаналізувавши різні погляди на визначення поняття «критичне мислення», можемо зробити узагальнення: критичне мислення – це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати, самостійно знайти, опрацювати і проаналізувати інформацію, логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію, окрім того, воно передбачає здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблем, бути відкритим для сприйняття думок інших і водночас принциповим у відстоюванні своєї позиції [2–4].

О. Пометун зазначає, що на сучасному етапі потрібна «така педагогічна модель процесу навчання, яка б враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти критичного мислення й давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи. Вона має передбачати чітке планування очікуваних результатів навчання як підвищення рівня критичного мислення дитини (цілепокладання), організацію активного навчання таким чином, щоб створити простір для самостійних міркувань і рішень кожної дитини, забезпечення позитивного клімату навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення засобами різних навчальних предметів» [4, с. 96]. На нашу думку, зазначене твердження є актуальним не лише для середньої освіти, а й для системи професійної підготовки, зокрема майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби, у яких необхідно сформувати такі окремі складові критичного мислення, як-от: вміння робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати переваги й недоліки як отриманої інформації, так і мисленнєвого процесу в цілому, вміння спрямувати зусилля на результат. Отже, навчити майбутніх фахівців мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати їхню увагу в правильне русло, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативні рішення.

У процесі дослідження взято за основу таке визначення: технологія розвитку критичного мислення – це педагогічна система, спрямована на формування в студентів аналітичного мислення, що складається з унікального набору прийомів і технік, які дають змогу створювати під час заняття ситуацію обмірковування і розв'язання певної проблеми [2–4]. Матеріалами для такої ситуації можуть бути навчальні тексти, параграфи підручників, фрагменти наукових статей, художні й публіцистичні тексти, відео та аудіозаписи. Мета технології розвитку критичного мислення – навчити такого сприйняття навчального матеріалу, у процесі якого інформацію, яку отримує студент, можна розуміти, сприймати по-різному, порівнювати з особистим досвідом і на цьому ґрунті формувати власне аналітичне судження [2–4]. Зазначена технологія складається з окремих прийомів, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес аналізу наукових текстів, засвоєння лекційного матеріалу, роботу під час практичних і лабораторних занять.

Дослідники визначають такі етапи формування критичного мислення [2; 3]:

1. Актуалізація («виклик»). Мета – формування особистого інтересу для отримання інформації. Студенти мають подумати та розповісти іншим (за допомогою індивідуальної, парної, групової роботи; «мозкового штурму»; озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають з обраної теми. Отже, студенти осмислюють і усвідомлюють отримані раніше знання, які стають базою для засвоєння нових. Завдання викладача на цьому етапі – узагальнити знання студентів, допомогти кожному визначити рівень власних знань і основні цілі для здобуття нових.

2. Осмислення. Студенти знайомляться з новою інформацією. При цьому вони мають відслідкувати своє розуміння і записувати у вигляді запитань те, що вони не зрозуміли – для того, щоб пізніше заповнити ці «білі плями». Після ознайомлення з інформацією кожен студент має сказати про те, які орієнтири / фрази / слова допомогли йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип цього етапу – викладач має давати студентам право / настанову на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом.

3. Рефлексія (роздуми). Студенти мають обдумати те, що вони дізналися, та як увести нові поняття до системи своїх уявлень; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку [2; 3]. Відповідною до визначених етапів формується і структура навчального заняття за технологією розвитку критичного мислення.

У процесі дослідження було визначено організаційно-педагогічні умови, які мають забезпечити ефективне формування критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби в межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», що входить до переліку нормативних дисциплін соціогуманітарного циклу. Першою умовою було забезпечення відповідного психологічного клімату під час заняття, тобто створення атмосфери, що сприятиме налаштуванню студентів на спілкування та обговорення різних проблем. З цієї метою на заняттях з «Української мови за професійним спрямуванням» можна використовувати проблемні ситуації, які варто створити перед опрацюванням нової теми. Це має активізувати студентську увагу і спонукати їх до роздумів і висловлення припущень з їх подальшим обґрунтуванням. Другою умовою є використання викладачем різних типів запитань: уточнювальних, пояснювальних (інтерпретаційних), творчих, оцінювальних, практичних, які мають являти собою чітку й послідовну систему, спрямовану на досягнення певного результату. Це має навчити студентів адекватно реагувати на поставлені завдання, встановлювати логічні взаємозв'язки між ними, проводити паралелі та робити певні висновки й узагальнення. Третя умова – здійснення комплексного впливу із застосуванням різноманітного методичного інструментарію в межах аудиторної і позааудиторної діяльності студентів (самостійної роботи, практики, науково-дослідної і виховної роботи).

Варто зазначити, що ефективність упровадження технології розвитку критичного мислення залежить від викладача, який має спрогнозувати доцільність застосування цієї технології у процесі вивчення певної теми; врахувати, які саме знання, уміння, навички опанують студенти, які їхні здібності, особистісні та професійні риси при цьому розвиватимуться; взаємодіяти зі студентами на засадах діалогічності та партнерства; сприяти самостійній дослідницькій діяльності студентів і формуванню в них творчого стилю діяльності; стимулювати прояв їхніх творчих рис, а також активності, організованості, швидкості, гнучкості, оригінальності, об'єктивності, відповідальності. Н. Волкова й А. Степанова наголошують, що на сьогоднішній день устами репертуар рольових позицій викладача вищої школи навчального закладу є недостатнім для вирішення сучасних освітніх цілей через оновлення його професійних функцій і актуалізацію функцій сприяння освіті студентів, яка передбачає їх супровід і підтримку. Ця функція спрямована на створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву здобувачами вищої освіти самостійності, творчості, відповідальності за прийняті рішення, формування в них комунікативних і організаторських здібностей, прагнення до саморозвитку, самореалізації, безперервної освіти [1, с. 230]. У цьому контексті особливого значення набуває і сформованість комунікативної компетентності викладачів закладів вищої освіти, зокрема D. Vjekić, L. Zlatić, M. Voјović зазначають, що вчителі з розвинутою комунікативною компетенцією працюють більш ефективно в усіх сегментах освітнього процесу.

Вони володіють навичками моделювання та керування навчальними ситуаціями (регулювання взаємодії та контроль за соціальними ситуаціями, визначення та коригування цілей спілкування) [7, с. 33].

Аналіз особливостей формування критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби дав змогу визначити найбільш ефективні форми організації освітнього процесу, а саме: проблемна лекція, яка спонукатиме студентів до пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій, лекція із заздалегідь запланованими помилками, які студенти мають виявити й пояснити, лекція-візуалізація, що забезпечуватиме ефективність сприймання навчальної інформації завдяки сучасним інформаційним технологіям. Варто наголосити, що традиційні лекції інформаційного типу безпосередньо не сприяють формуванню критичного мислення, проте дають змогу накопичити базові знання, які знадобляться студентам для обґрунтування своїх думок, окрім того, під час таких лекцій викладач може демонструвати студентам різні точки зору на одну проблему і ставити їм запитання для активізації їхньої діяльності.

Доцільним є проведення семінарів-дискусій, диспутів, «круглих столів» і прес-конференцій, що сприяють розвитку пізнавальної активності, творчості, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, а також допомагають глибокому засвоєнню навчальної інформації. У процесі таких занять викладач пропонує проблемні запитання й завдання частково-пошукового характеру, ініціює і спрямовує дискусію, під час якої закріплюються теоретичні знання, формуються практичні вміння знаходити оптимальні шляхи розв'язання поставленої проблеми (особливо ефективною при цьому є робота в парах чи групах).

Наголосимо, що на різних етапах формування критичного мислення науковці радять використовувати різні методи, які спрямовані на розвиток мислення студентів, формування уміння знаходити рішення у тій чи іншій проблемній ситуації й однаково ефективно можуть бути запроваджені на заняттях в закладі вищої освіти, а також у контексті самостійної роботи [2].

Наприклад, у контексті курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» уміння критично сприймати різноманітну інформацію, аналізувати її та висловлювати власні думки з приводу прочитаного можна формувати за допомогою таких завдань: викладач пропонує низку публікацій з проблем походження й розвитку української мови, її сучасного стану, порівняльно-зіставного аналізу з іншими східнослов'янськими мовами, упровадження нового правопису тощо. Студенти мають прочитати обрану статтю і дати відповідь на низку запитань, які містяться в питальнику «Мої думки щодо прочитаного», а саме:

- На думки яких вчених посилається автор ?
- Чи пропонує автор альтернативні погляди?
- У цій публікації переважають факти чи судження?
- Чи всі дані мають посилання на джерело інформації?
- Автор прагне поінформувати читачів чи переконати їх у чомусь?
- Прочитане допомогло мені зрозуміти...
- Я згоден (не згоден) з авторами стосовно таких аспектів...
- У мене виникли такі запитання...
- Я дійшов таких висновків...

У процесі виконання такої самостійної роботи студент демонструє здатність критично осмислювати навчальну інформацію, що передбачає виокремлення основних тез, думок авторів; уміння розставляти акценти на значущих для себе твердженнях, аргументувати власні висновки та судження.

Самостійна робота може мати і групову форму, наприклад: планування і створення сторінки чи групи в соціальних мережах з мовного питання. студенти поділяються на міні-групи (по 3-4 особи), вони мають запропонувати її назву, розробити дизайн сторінки, тематику дописів, визначити їхню періодичність, охарактеризувати читацьку аудиторію, на яку будуть орієнтовані дописи.

Свій вибір вони мають обґрунтувати під час презентації напрацювань, потім вислухати зауваження і рекомендації від одногрупників і викладача, проаналізувати їх і утвердитися у своєму виборі або змінити його. Отже, майбутні фахівці Державної кримінально-виконав-

чої служби опановують уміння критичного осмислювати різноманітну інформацію та виробляти власну стратегію щодо поведінки в певних ситуаціях.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку.** У процесі дослідження з'ясовано, що зародження технології критичного мислення припадає ще на середину ХХ ст., проте особливого поширення в педагогічній теорії і практиці вона набуває з 70-х років ХХ ст., набуваючи особливого значення в процесі оцінювання якості середньої і вищої освіти.

Розвиток критичного мислення в майбутніх фахівців передбачає сформованість умінь робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати переваги й недоліки як отриманої інформації, так і мисленнєвого процесу в цілому, уміння спрямувати зусилля на досягнення результату.

З'ясовано, що використання цієї технології у професійній підготовці майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби як у процесі аудиторних занять, так і в межах самостійної роботи з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» дає змогу значно підвищити ефективність навчальної діяльності. Доведено, що в процесі формування критичного мислення майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби ефективними є такі форми навчання: проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції із задалегідь запланованими помилками, семінари-дискусії, диспути, «круглі столи» і прес-конференції. У результаті проведеного дослідження були зафіксовані такі результати: студенти краще усвідомлюють теоретичний матеріал, корисність тих чи інших теоретичних відомостей, їхній зв'язок з життям і подальшою професійною діяльністю, окрім того, спостерігається підвищення якості засвоєння матеріалу, прояву студентської творчості, розвиток пізнавальних здібностей, активності й комунікативності.

У контексті подальших досліджень вважаємо за потрібне здійснювати експериментальну перевірку ефективності запропонованої технології в межах професійної підготовки майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби, наповнювати її предметним контекстом, а також здійснювати подальший пошук дидактичних засобів підвищення ефективності навчання студентів.

#### Список використаної літератури

1. Волкова Н. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу / Н. Волкова, А. Степанова // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2018. – № 1 (15). – С. 228–234.
2. Єсіпова О. Теоретичні основи формування критичного мислення / О. Єсіпова // Новий колегіум. – 2013. – № 3. – С. 58–61.
3. Клустер Д. Критическое мышление / Д. Клустер // Відкритий урок. – 2003. – № 17–18. – С. 9–13.
4. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен / О. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 89–98.
5. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.
6. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain / B.S. Bloom, D.R. Krathwohl. – NY: Longmans, Green, 1956.
7. Bjekić, D. Izobraževanje komunikacijsko kompetentnega učitelja / D. Bjekić, L. Zlatić, M. Bojović // Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja. – 2010. – № 25 (5). – P. 29–43.

#### References

1. Volkova, N., Stepanova, A. (2018). *Fasylytator yak vazhlyva rolava pozytsiia suchasnoho vykladacha vyshu* [The facilitator as an important role position of the modern university teacher]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia* [Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (15), pp. 228-234. (In Ukrainian).
2. Yesipova, O. (2013). *Teoretychni osnovy formuvannia krytychnoho myslennia* [Theoretical bases of formation of critical thinking]. *Novyi kolehium* [New College], no. 3, pp. 58-61. (In Ukrainian).



3. Kluster, D. (2003). *Kriticheskoe myshlenie* [Critical thinking]. *Vidkrytyi urok* [Open Lesson], no. 17-18, pp. 9-13. (in Russian).
4. Pometun, O. (2018). *Krytychne myslennia yak pedahohichniy fenomen* [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], no. 2, pp. 89-98. (In Ukrainian).
5. Halpern, D. (2000). *Psikhohohiia kriticheskoho myshleniia* [The Psychology of Critical Thinking]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 512 p. (In Russian).
6. Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY, Longmans, Green Publ.
7. Bjekić, D., Zlatić, L. & Bojović, M. (2010). *Izobraževanje komunikacijsko kompetentnega učitelja*. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, no. 25 (5), pp. 29-43.

#### **IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE EMPLOYEES OF THE STATE CRIMINAL EXECUTIVE SERVICE**

*Zinaida Ye. Shumeiko*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Humanities of the Academy of the State Penitentiary Service.

E-mail: zina1906@ikr.net

ORCID: 0000-0003-2705-0924

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-41

*Key words: critical thinking, students, State criminal executive service, professional training, method, form of study.*

The author of the article analyzes the peculiarities of introduction of the technology of critical thinking development in the professional training of specialists of the State criminal executive service. She substantiates the relevance of the research with the requirements of state documents that determine the tendencies of reforming the educational sector at the present stage, as well as public requests.

Z. Shumeiko describes the history of the technology of critical thinking development, describes the main stages of the critical thinking formation (actualization, thinking and reflection). She identifies the signs of critical thinking, for example, critical thinking is thinking on its own; critical thinking begins with the formulation of the problem; ending the critical thinking process is a decision that will optimally solve the problem; critical thinking is characterized by clear reasoning; critical thinking is social thinking.

The author argues that the technology of critical thinking development is a pedagogical system aimed at forming analytical thinking for students, consisting of a unique set of techniques and techniques that enable them to create a situation of reflection and solution to a problem. She states that the purpose of critical thinking technology is to teach such perceptions of educational material, in the process of which the information received by the student can be understood, that it can be perceived differently compared with personal experience and on this basis to form one's own analytical judgment.

The author of the article defines the basic organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking in the process of professional training of future specialists: creating a special atmosphere in the classroom, which will encourage students to express their opinions freely, to defend their chosen position or to reject it; the usage of different types of questions that will help to shape the ability to respond adequately to different situations in educational and professional activities; the implementation of complex influence with the usage of various methodical tools. In the context of realization of the third condition Z. Shumeiko characterizes the peculiarities of development of students' critical thinking within the limits of classroom and extra-curricular work in the context of the course "Ukrainian language for professional direction", defines forms (problematic lectures, lectures-visualizations, lectures with pre-planned mistakes, debates, round-tables and press-conferences), methods and techniques of organizing the educational process that will effectively influence the formation of the phenomenon under study. The author offers examples of individual and collective tasks for independent work of students (analysis of articles on linguistic-historical subjects on the basis of a questionnaire, development of a project of a page or group on linguistic problems in social networks), substantiates the influence of these tasks on the development of critical thinking of future specialists of the State criminal executive service.

*Одержано 10.11.2019.*

## НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

UDC 378.1:004:811

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-42

**T.V. KRAMARENKO,**  
*PhD in Pedagogics*

*Associate professor of Philology Department  
Dnipro State University of Agriculture and Economics (Dnipro)*

### MODERN INFORMATION, COMMUNICATION AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

У статті розглядаються та аналізуються основні аспекти використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій при навчанні іноземної мови, а також описуються перспективи їх подальшого застосування. Розглянуто можливості інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій у процесі навчання іноземної мови майбутніми фахівцями. Розкрито поняття інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій навчання на основі аналізу існуючих підходів науковців до проблеми використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій у процесі вивчення іноземної мови. Обґрунтовано переваги інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови для майбутніх фахівців. На основі аналізу різноманітних підходів застосування комп'ютерної комунікації розкрито суть цього поняття та обґрунтовано способи його подальшого використання під час вивчення іноземної мови. Надано переваги технологій синхронної (online) та асинхронної (offline) комунікації: вони сприяють як міжособистісній, так і однобічній комунікації; забезпечують інтерактивний режим роботи з навчальним матеріалом, надають зручний доступ до інтегрованих баз знань, довідників. Доведено, що завдяки інфокомунікаційним технологіям відбувається діалогізація навчального процесу, що проходить в характерному інформаційно-комунікаційному середовищі. Охарактеризовано сутність терміну "інтерактивні технології", під яким розуміють навчання у співробітництві, коли і студенти, і викладач є суб'єктами освітнього процесу.

*Ключові слова: інтеграція інформаційних та комунікаційних технологій, дистанційне навчання, традиційні освітні технології, автентичне спілкування, міжкультурна комунікація, міжкультурний та міжособистісний професійний іншомовний діалог і міжнародне співробітництво, інтегративність середовища, моделювання життєвих ситуацій.*

В статье рассматриваются и анализируются основные аспекты использования информационно-коммуникационных и интерактивных технологий при обучении иностранному языку, а также описываются перспективы их дальнейшего применения. Рассмотрены возможности информационно-коммуникационных и интерактивных технологий в процессе изучения иностранного языка будущими специалистами. Раскрыто понятие информационно-коммуникационных и интерактивных технологии обучения на основе анализа существующих подходов ученых к проблеме использования информационно-коммуникационных и интерактивных технологий в процессе изучения иностранного языка. Обоснованы преимущества информационно-коммуникационных и интерактивных технологий на уроках иностранного языка для будущих специалистов. На основе анализа различных подходов применения компьютерной коммуникации раскрыта суть этого понятия и обоснованно способы его дальнейшего использования при изучении иностранного языка. Предоставлено преимущества технологий синхронной (online) и асинхронной (offline) коммуникации: они способствуют как межличностной, так и односторонней коммуникации; обеспечивают интерактивный режим работы с учебным материалом, предоставляют удобный доступ к интегрированным базам знаний, справочников. Доказано, что благодаря инфокоммуникационных

технологиям происходит диалогизация учебного процесса, проходящего в характерном информационно-коммуникационной среде. Охарактеризованы сущность термина «интерактивные технологии», под которым понимают обучение в сотрудничестве, когда и студенты, и преподаватель являются субъектами образовательного процесса.

*Ключевые слова: интеграция информационных и коммуникационных технологий, дистанционное обучение, традиционные образовательные технологии, аутентичное общение, межкультурная коммуникация, межкультурный и межличностный профессиональный иноязычный диалог и международное сотрудничество, интегративности среды, моделирование жизненных ситуаций.*

**F**ormulation of the problem. At present there is a rapid development of information, communication and interactive technologies which inevitably leads to the information advance of higher education. The matter is that higher education institutions need to improve the quality of training of future professionals with a new type of thinking and culture that can meet the requirements of today's information society and communication space. We are convinced that the level of development of the information environment should correspond to the quality of preparation of future specialists for the implementation of modern foreign language communication. The volume of information is constantly increasing and therefore the ability of the individual to perceive, process, assimilate, transfer and use it in a professional activity must be at an appropriate level. Thanks to the introduction of information, communication and interactive technologies in education it is possible to resolve these contradictions.

**Analysis of recent research and publications.** A large number of scientists were engaged in theoretical and practical aspects of the problem of computerization of education: B. Gershunsky, A. Korotkova, E. Mashbits, V. Rubtsova, O. Tishchenko and others. The problems of teaching foreign language communication through the use of interactive technologies are devoted to many works of both national and foreign scientists highlighting their great practical value (M. Skatkin, S. Gaponova, V. Filatov, B. Esipov, V. Palamarchuk, G. Vashchenko, L. Vishniakova, O. Pometun, G. Sirotenko, O. Tarnopolsky, Y. Babanskiy and others). Scientists M. Alekseev, S. Grigoriev, B. Gershunsky, A. Ogol, A. Petrov determine the possibilities of computer communication in higher educational establishments regarding changes in the content of teaching in disciplines. However, researchers mainly focus on the individual communicative properties of computer education (Z. Jaliashvili, V. Kolesnikov, A. Kritsky, G. Chusavitina).

However, there is a lack of thorough research on identifying and implementing information, communication technologies and interactive technologies in the process of learning a foreign language.

**The purpose of the article:** to unveil the possibilities of information, communication and interactive technologies in the process of learning a foreign language by future specialists.

According to the purpose, the following **tasks** were set:

- to analyze the existing approaches of scientists to the problem of using information, communication and interactive technologies in the process of learning a foreign language;
- to expose the concepts of information, communication and interactive learning technologies;
- to substantiate the benefits of these technologies in foreign language classes for future;
- to analyze the various approaches to the use of computer communication;
- to reveal the essence of this concept and to justify ways of its further use in learning a foreign language.

**The main presentation of the material**

Undoubtedly the current stage of development of our country requires from future specialists such qualities as flexibility, ability to communicate, ability to adapt to diverse everyday situations, ability to think critically, ability to master conflicts and to be prepared for conducting intercultural and interpersonal professional interpersonal cooperation. In today's society the Internet, information and communication technologies have complemented virtually all areas of activity, including pedagogical. Due to their powerful influence, there is a reorientation of social consciousness to the need to master new forms, a culture of communication, as part of the universal culture that characterizes the level of development of modern society. It is simply

impossible to imagine a modern education system without the use of information networks. Therefore, teachers of higher education institutions must not only use them, but also live, cooperate, compete with them. So far many philologists use information, communication and interactive technologies to conduct various linguistic studies.

It should be noted that there is a reorientation of the status of a foreign language in our society. There is a huge demand for knowledge of foreign languages especially among future specialists in non-linguistic specialties. Ukraine is focused on reforming the English language teaching system at universities, professional improvement and professional competences of teachers, methodology and materials for teaching English programs.

That is why today it is necessary to pay serious attention to the efficiency and quality of the process of learning foreign languages in particular English. And the overriding task is to create such a learning environment where future professionals could apply information, communication and interactive technologies in learning a foreign language.

Information and communication technologies are known to be information processing technologies by computer and telecommunication. The term info-communications technology has recently emerged and has a dual character - information content (information environment) and communication capabilities (communication tool). It is considered to be the system of methods and ways of input, processing, storage, and output, retrieving and transmitting information on computer networks [4, 6].

Usually different technologies are synchronous (online) and asynchronous (offline) communication. The advantages of these technologies are that they facilitate both interpersonal and one-way communication; provide interactive mode of work with educational material, offer convenient access to the integrated knowledge bases, directories. Thanks to info-communication technologies, the educational process takes place in a typical information and communication environment [1, 2].

An important characteristic is the integrative environment in which we understand the combination of information and communication capabilities, traditional methods and modern educational technologies (meta-environment). Another characteristic is the multidimensionality and multicultural environment (multi-environment) which refers to communicative interactions (student - teacher, student - student, student - content, etc.) [5, 9].

In terms of the essence of the concept, "interactive technology" means learning in collaboration when both students and teacher are subjects of the educational process. These are the technologies that stimulate students to creative, productive work, arousing a desire for active action, communication and expression of their thoughts in English. It should be noted that the educational process takes place under the conditions of constant, active interaction of all students. The use of interactive technologies involves the modeling of life situations, the use of role-playing games, joint problem-solving based on an analysis of circumstances and the relevant situation. There is an effective formation of skills and abilities, development of values, an atmosphere of cooperation, interaction is created [1, 8].

It should be emphasized that interactive technologies contribute to the intensification and optimization of the academic process.

The main advantages of interactive technologies:

- help students learn how to express their opinions correctly;
- students learn to work in a team;
- friendly attitude towards the opponent is formed;
- a large amount of material is mastered in a short time;
- ability to analyze the information received;
- the skills of tolerant communication are formed;
- the opportunity to use the knowledge and experience acquired previously;
- to debate, to defend one's own point of view;
- to be more confident and independent
- a "success situation" is created [4, 6].

The main features of interactive technologies are: bilateral; construction of learning on the interaction of the student with the learning environment which serves as a space for the acquired experience; special organization and variety of forms; change of interaction between

the teacher and students: the activity of the teacher is inferior to the place of activity of students, and the task of the teacher is to create the conditions for their initiative; integrity and unity; the role of the teacher as consultant, organizer, source of information; motivation and connection to real life; lack of dominance of any participant of learning over other education and development of students' personality at the same time as the process of learning new knowledge. [2].

Effective interactive learning technologies that contribute to the formation of foreign professional dialogue are: "carousel", "aquarium", "large circle", "microphone", unfinished sentences, "brainstorming", problem analysis, "mosaic", circle of ideas, role play situations, discussion, talk shows, "six thinking hats" etc.

Application of the offered interactive technologies during the educational process will contribute to: effective repetition of the learned vocabulary, replenishment of vocabulary; deep learning of proper articulation skills; development of attention, memory, thinking; forming skills to work in pairs, groups.

A great attention must be paid to the 6 Thinking Hats interactive game. The Six Hats method is a psychological role-playing game the meaning of which is to consider the same problematic situation from 6 independent points of view. This allows you to form the most comprehensive view of the subject matter and to evaluate the advantages and disadvantages at the logical and emotional levels. The method was offered by the British writer, psychologist and creative thinking specialist Edward de Bono in 1985. The basis of this approach is the concept of parallel thinking. By "trying" 6 independent types of thinking in the process of solving practical difficulties 3 main problems can be easily overcome:

- Lack of superfluous emotions: assessing a particular situation from different perspectives contributes to the fact that we make decisions by conducting complex analysis in 6 independent ways.

- Lack of confusion: a multi-level task of heightened complexity can cause feelings of self-doubt. The concept of parallel thinking allows you to approach the problem systematically gathering facts and evaluating all the pros and cons.

- No inconsistency: using such a technique allows you to structure the entire information on individual grounds i.e. solve a problematic issue using a systematic approach while leaving time for creativity.

What symbolizes the color of each of the six "hats"? A hat of a certain color implies the inclusion of an appropriate mode of thinking which should be followed by the student or the team at the time of arguing their position during the discussion game:

- White - focus on information (analysis of known facts and figures as well as assessing what information is missing and what sources can be obtained).

- Yellow - research on possible success, search for benefits and optimistic forecast of the event / idea / situation under consideration.

- Black - assess the situation in terms of the shortcomings, risks and threats of its development.

- Red - attention to emotions, feelings and intuition. Without going into details and considerations, all intuitive assumptions are made at this stage.

- Green - search for alternatives, generate ideas, and modify existing developments.

- Blue - manage the process of discussion, summarizing and discussing the usefulness and effectiveness of the method in specific circumstances.

It should be highlighted that modern information technologies and innovative methods of learning a foreign language in Ukraine are based on the Council of Europe's Common European Recommendations on Language Education: Study, Teaching and Assessment. Therefore computer information technology is a major component of enhancing the motivation of modern learning and learning a foreign language. [1, 3]

It has been credited that computer communication makes it possible to use your computer as a universal means of processing and transmitting information. It provides access to an unlimited array of information stored in centralized databases ensuring that the educator uses all the knowledge available to the information society in the educational process.

Computer communication is a process of information exchange between subjects through verbal and non-verbal communication systems, mediated by computer means of communication.

The use of computer communications strengthens the requirements for written speech; it involves the skill to use information resources of computer technologies [6, 8].

In addition there are many free online resources available today for online classes with students.

**Quizlet** is an online service for creating didactic flash cards for both full-time and distance learning. The required information is entered into the appropriate fields and automatically the teacher receives in addition to the set of cards that perform the educational role, and various modes of work with them: training, training, control and game. You can create cards for any subject. Its purpose is from the assimilation of terms, concepts, to the solution of algebraic equations. Quizlet has the ability to upload images and record your voice. The Play block is represented by three games Match, Gravity, Live.

**Kahoot** is an application for educational projects. It enables teachers to create tests, surveys, training games or organize a marathon of knowledge. This app works on both computers and smartphones.

**Mentimeter** is a tool that allows the speaker to represent the audience in real time. Using this tool the speaker can find out what the audience thinks about one way or another through online voting via mobile phones, tablets or computers. The purpose of this service is to create effective bilateral interaction at conferences and meetings.

Thus, in practice, teaching is now of great importance to the author's didactic tools designed for the needs of a specific lesson, taking into account the characteristics of the contingent of students. The above review of the online environment demonstrates the great ability of the teacher to independently create didactic resources. The developed didactic materials can be used for both individual and group and frontal organization of students' cognitive activity [7, 8].

It is necessary to mention that cramming at any time is not always effective. The psychologist Ebbinghaus found out how long the studied compounds were stored in memory. It turns out that forgetting is very fast: 60% of words are forgotten in an hour, in six days only 20% remains, about the same in a month. It follows that the words learned should be repeated especially often for the first time after learning: then they will be delayed into long-term memory. So if you have one day to study you should repeat the words:

1. Immediately after memorization
2. 20 minutes after the first repetition
3. 8 hours after the second
4. 24 hours after the third

If there is a lot of time you can do the following:

1. Immediately after memorization
2. in 20-30 minutes
3. in 1 day
4. in 2-3 weeks
5. in 2-3 months

It is well known that the use of information technology in foreign language learning determines the intensity of dialogue. It is understood that if the information is exchanged via email, the dialogue is slowed down because it is done in writing. A high degree of dialogue intensity is achieved through computer conferences, in which teachers and students answer the questions of others and each participates in the dialogue, enriching it informatively [2].

The teaching of a foreign language by means of information and technical means is determined by the following criteria:

1. to promote the efficiency of the educational process;
2. to provide immediate and constant reinforcement of the correctness of each student's educational actions;
3. to raise awareness and interest in language learning;
4. to provide prompt feedback and operational control of the actions of all students;
5. to have the ability to quickly enter answers without their long coding.

The activity of the modern educator is connected with the need to use visualized means of presenting information in electronic form; collect information received from different sources over time and merge it into a related structure. For this purpose, the teacher uses the capabilities

of computer networks that provide the use of information exchange facilities and the sharing of hardware, software and information resources [7].

On this basis it is possible to increase students' motivation to learn a foreign language and to intensify the acquisition of skills specific for this discipline. Therefore, students are required to be trained in this environment and to use ICT in foreign language learning.

#### **Conclusions and prospects for further research**

Based on the analysis of scientific works we have been shown that info-communication tools have a huge potential in preparing students in the process of learning a foreign language, which make it possible to get acquainted with different authentic, text, audio and video materials activities, create the conditions for realizing the intellectual potential of students, fostering tolerance of the common culture.

In this connection it is possible to formulate the following requirements for foreign language learning tools: the ability to use different types of learning activities for organizing; possibility of updating the educational material; methodically justified graphical interface; moderate and reasonable use of video and audio; the ability to process different types of data; local and network mode of work, implementation of audio control of students; the ability of the teacher to observe the process of teaching students in a networked environment; friendly intuitive interface; controlling students through quality testing. These tools should make it difficult for those students who successfully cope with the proposed tests and vice versa, and simplify the tasks for students who have difficulty completing them; collect information about common mistakes when performing tasks to process them, as well as keep statistics of errors in this section, analyze them and offer lessons to improve the assimilation of material.

In our opinion more active use of various info-communication means will facilitate the acquisition of foreign language by students in the educational space which is the basis of the experimental research we are conducting.

#### **Bibliography**

1. Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Google Scholar
2. Ключник Р.М. Особливості викладання соціально-гуманітарних та економічних дисциплін англійською мовою / Р.М. Ключник, А.С. Магдич // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2019. №2 (18). – С. 182–191. DOI:10.32342/2522-4115-2019-2-18-23. – Режим доступу: <http://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/>
3. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М. Кужель, Т.І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: еауково-методичний збірник: – Вип.8: Педагогіка / редкол.: І.І. Мархель (гол. ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – С.242. – Режим доступу: <https://scholar.google.com.ua>
4. Нилов О. Английский без репетитора / О. Нилов // Компьютерное обозрение. – 1997. – №27. – С. 35–38.
5. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // ИЯШ. – 1998. – №5. – С. 6–11. – Режим доступу: <http://www.library.bsu.ru/cgi-bin>
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с. – Режим доступу: <https://gigabaza.ru/doc/41809.html>
7. Ротмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании / Н.Д. Ротмистров // Информатика и образование. – 1994. – №4. – С. 89–96.
8. Thanthawi Ishak, Rudi Kurniawan, Zamzami Zainuddin, Cut Muftia Keumala *The role of pre-class asynchronous online video lectures in flipped-class instruction: Identifying students' perceived need satisfaction*. Journal of Pedagogical Research, Volume 4, Issue 1, pp. 1-11. Available at: <https://doi.org/10.33902/jpr.v4i1.145>
9. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. пос. / Н.П. Волкова – Київ: ВЦ. «Академія», 2006. – 256 с. – Режим доступу: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/412009.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf)

## References

1. Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge, Cambridge University Publ.
2. Kliuchnyk, R.M. & Mahdich, A.S. (2019). *Osoblyvosti vykladannia sotsialno-humanitarnykh ta ekonomichnykh dystsyplin anhliiskoiu movoiu* [Special features of the social and humanities and economic disciplines in English]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Newsletter to the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Teaching Science], pp. 182-191. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-23 (In Ukrainian).
3. Kuzhel, O.M. & Koval, T.I. (2001). *Vykorystannia personalnogo kompiutera u vyvchenni inozemnykh mov* [The use of a personal computer in the study of foreign languages]. *Novi informatsiini tekhnolohii navchannia v navchalnykh zakladakh Ukrainy* [New information technologies of education in Ukrainian educational institutions]. Odessa, issue 8, pp. 242. (In Ukrainian)
4. Nilov, O. (1997). *Angliyskiy bez repetitora* [English without Tutor]. *Kompiuternoe obrazovanie* [Computer Review], no. 27, pp. 35–38. (In Russian).
5. Polat, E.S. (1998). *Nekotorye kontseptualnye polozeniiia organizatsii distantsionnogo obucheniiia inostrannomu yazyku na baze kompiuternykh telekommunikatsiy* [Some conceptual provisions of the organization of distance learning a foreign language on the basis of computer telecommunications]. *Inostrannyi yazyki v shkole* [Foreign language at school], no. 5, pp. 6–11. (In Russian).
6. Robert, I.V. (1994). *Sovremennyye informatsionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problem; perspektivy ispolzovaniia* [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use]. Moscow, School Publ., 205 p. (In Russian).
7. Rotmistrov, N.D. (1994). *Multimedia v obrazovanii* [Multimedia in education]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], no. 4, pp. 89–96. (In Russian).
8. Thanthawi Ishak, Rudi Kurniawan, Zamzami Zainuddin & Cut Muftia Keumala. The role of pre-class asynchronous online video lectures in flipped-class instruction: Identifying students' perceived need satisfaction. *Journal of Pedagogical Research*, vol. 4, issue 1, pp. 1–11. URL: <https://doi.org/10.33902/jpr.v4i1.145>.
9. Volkova, N.P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia* [Vocational and pedagogical communication]. Kyiv, 256 p. (In Ukrainian).

## MODERN INFORMATION, COMMUNICATION AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Tetiana V. Kramarenko, PhD in Pedagogics, Associate professor of Philology Department of Dnipro State University of Agriculture and Economics.*

E-mail: [kramarenkot28@gmail.com](mailto:kramarenkot28@gmail.com)

ORCID 000-0002-2911-3215

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-42

*Key words: integration of information and communication technologies, distance learning, traditional educational technologies, authentic communication, intercultural communication, intercultural and interpersonal professional foreign language dialogue and international cooperation, integrative environment, modeling of life situations.*

The article is devoted to the issues of implementing modern information, communication and interactive technologies for foreign language teaching into higher educational establishments. It has been mentioned that there is a rapid development of information, communication and interactive technologies which inevitably leads to the information advance of higher education. It is evident that higher education institutions need to improve the quality of training of future professionals with a new type of thinking and culture that can meet the requirements of today's information society and communication space. It has been proven that the level of development of the information environment should correspond to the quality of preparation of future specialists for the implementation of modern foreign language communication. Due to the introduction of information, communication and interactive technologies in education it is possible to resolve these contradictions. It is necessary to emphasize that a large number of scientists were engaged in theoretical and practical aspects of the problem of computerization of education. Many arti-



cles of both national and foreign scientists are devoted to the problems of teaching foreign language communication through the use of interactive technologies. Nevertheless, researchers mainly focus on the individual communicative properties of computer education. There is a lack of thorough research on identifying and implementing information, communication technologies and interactive technologies in the process of learning a foreign language.

Indisputably the current stage of development of our country requires from future specialists such qualities as flexibility, ability to communicate, ability to adapt to diverse everyday situations, capacity to think critically, skills to master conflicts and to be prepared for conducting intercultural and interpersonal professional interpersonal cooperation. It is simply impossible to imagine a modern education system without the use of information networks. Therefore, teachers of higher education institutions must not only use them, but also live, cooperate, compete with them. It should be noted that there is a reorientation of the status of a foreign language in our society. There is a huge demand for knowledge of foreign languages especially among future specialists in non-linguistic specialties. Ukraine is focused on reforming the English language teaching system at universities, professional improvement and professional competences of teachers, methodology and materials for teaching English programs. That is why today it is necessary to pay serious attention to the efficiency and quality of the process of learning foreign languages in particular English. In our opinion more active use of various info-communication means will facilitate the acquisition of foreign language by students in the educational space which is the basis of the experimental research we are conducting.

*Одержано 17.12.2019.*

УДК 378.1:811.111:004  
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43

**В.Г. ЧОРНОБАЙ,**  
*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки,  
психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

## **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: КОМУНІКАТИВНІ ІГРИ, ТАБЛИЦІ ТА СХЕМИ**

Статтю присвячено спробі проаналізувати використання сучасних форм і методів (комунікативних таблиць, схем та ігор), якими користуються викладачі іноземних мов для формування загальних знань і мовних компетенцій студентів у навчальному процесі. Розглянуто особливості застосування їх як інтерактивні методи викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. Розглянуто доцільність застосування інтерактивних методів, що дозволяє зробити заняття більш різноманітними, що надає студентам можливість проявити мовну самостійність, реалізувати комунікативні вміння і мовні навички. Також описана доцільність використання інтерактивних методів вивчення англійської мови, орієнтованих на активізацію творчого мислення студентів. Розглянуто практичне провадження комунікативних таблиць та схем на заняттях, які можна здійснювати з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, використовуючи інтерактивну дошку або відео-проектор. Використання схем і таблиць на парах англійської мови – найбільш ймовірна запорука успішного розвитку мовної компетенції студентів.

Сучасний викладач в процесі навчання студентів англійської мови як під час особистого контакту з групою та викладачем, так і на платформі он-лайн навчання використовує якомога ширший спектр різних методів і засобів навчання, які активізують пізнавальну та навчальну діяльність студентів у процесі вивчення англійської мови; в стимулює зацікавленість предметом та матеріалом. Цього можна домогтися, використовуючи інтерактивні методи навчання (ігри, схеми та таблиці).

Перехід системи вищої професійної освіти на інноваційну діяльність стає найважливішим інструментом в забезпеченні конкурентоспроможності випускників на ринку праці, але без застосування класичної методики викладання мови, неможливо отримати бажаний результат від студентів. На сучасному етапі розвитку науки педагогіки неефективно постійно користуватися традиційними методами і системами навчання, бажано експериментувати, випробовувати нові прийоми і засоби з урахуванням вимог сьогодення.

*Ключові слова: мовна компетенція, інтерактивний метод, інтерактивне навчання, інтерактивні технології навчання, організація навчального процесу, комунікативні таблиці та схеми, мовні ігри.*

Статья посвящена попытке проанализировать современные формы и методов (коммуникативных таблиц, схем и игр), которыми пользуются преподаватели иностранных языков для формирования общих знаний и языковых компетенций студентов в учебном процессе. Рассмотрены особенности применения их как интерактивные методы преподавания английского языка в высших учебных заведениях. Рассмотрена целесообразность применения интерактивных методов, позволяет сделать занятия более разнообразными, что предоставляет студентам возможность проявить языковую самостоятельность, реализовать коммуникативные умения и языковые навыки. Также описана целесообразность использования интерактивных методов изучения английского языка, ориентированных на активизацию творческого мышления студентов. Рассмотрены практическое осуществление коммуникативных таблиц и схем на занятиях, которые можно осуществлять с применением информационно-коммуникационных технологий, используя интерак-

тивную доску или видео-проектор. Использование схем и таблиц на парах английского языка – наиболее вероятная залог успешного развития языковой компетенции студентов.

Современный преподаватель в процессе обучения студентов английскому языку как во время личного контакта с группой и преподавателем, так и на платформе онлайн обучение, заключается в использовании более широкого спектра различных методов и средств обучения, активизируют познавательную и учебную деятельность студентов в процессе изучения английского языка; в стимулировании заинтересованности предметом и материалом. Этого можно добиться, используя интерактивные методы обучения (игры, схемы и таблицы).

Переход системы высшего профессионального образования на инновационную деятельность становится важнейшим инструментом в обеспечении конкурентоспособности выпускников на рынке труда, но без классической методики преподавания языка, невозможно получить желаемый результат от студентов. На современном этапе развития науки педагогики, не эффективно постоянно пользоваться традиционными методами и системами обучения желательнее экспериментировать, испытывать новые приемы и средства с учетом требований сегодняшнего дня.

*Ключевые слова:* языковая компетенция, интерактивный метод, интерактивное обучение, интерактивные технологии обучения, организация учебного процесса, коммуникативные таблицы и схемы, языковые игры.

**Постановка проблеми.** Науковий прогрес ХХІ століття сприяє змінам у обох процесах (викладання та навчання) іноземних мов майбутніх фахівців у галузі агро-виробництва. Також наявний зв'язок з комплексними дослідженнями, що забезпечують створення, застосування і розподіл знань в соціально-економічному просторі, де інновації стають системним явищем. Виникла необхідність зміни пріоритетів професійної підготовки фахівців в напрямі розвитку евристичного і творчого мислення, становлення індивіда як суб'єкта саморозвитку, оволодіння інструментами управління власної освітньої діяльності. Майбутні фахівці повинні бути активними учасниками іншомовного професійного спілкування, досконало володіти правилами мовної поведінки під час комунікативного процесу. Таким чином, перед вченими, методистами та викладачами вищої школи стоїть проблема забезпечення максимально високого рівня сформованості мовної компетенції. Використання опорних схем і таблиць добре застосовувати при вивченні країнознавчого матеріалу (Тема: «Географія. Моя країна, моє місто», «Англomовні країни світу»). Інформація країнознавчого характеру широко використовується на парах з вивчення англійської мови. Вона служить відмінним матеріалом для реалізації міжпредметних зв'язків. При побудові повідомлення країнознавчого характеру можна ефективно поєднувати засвоєння пізнавальних відомостей з успішною активізацією лексики-граматичних навичок. Але головне – текст, а схема (таблиця) – помічник в дослідженні проблеми. Можна виділити три рівні проблематизації змісту навчання іноземної мови: лінгвістичний (проблеми, співвідносні з фонетикою, лексикою, граматику); комунікативний (проблеми, співвідносні з видами мовленнєвої діяльності); духовно-пізнавальний (саме на цьому рівні можна створити повноцінну проблемну ситуацію, яка спрямована на розвиток навчально-пізнавальної, професійної та творчої діяльності учнів засобами іноземної мови). Останнім часом знаходять застосування такі форми навчання, як активне групове заняття, спрямоване на набуття досвіду учнів щодо застосування концепцій в модельних стандартних і нестандартних ситуаціях; тренінг (спеціальна система вправ) з розвитку в учнів творчого робочого самопочуття, емоційної пам'яті, уваги, фантазії, уяви.

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасній практиці навчання іноземних мов є багато типових проблем, таких як: відсутність системного уявлення про дослідження у вивченні мови (в граматиці, лексиці, фонетиці, країнознавства); труднощі в побудові усного та письмового висловлювання і, як наслідок, низька інтенсивність мовної діяльності учнів і студентів; недостатня активність в засвоєнні знань і не завжди великий інтерес до предмета; високий ступінь забування навчального матеріалу. Саме для вирішення таких проблем, для підвищення ефективності навчання викладачам іноземних мов рекомендується застосовувати на заняттях опорні таблиці і схеми. Л.А. Рябцева пропонує формувати граматичні вміння і навички розмовної мови за допомогою опорних схем і наводить загальні схеми побудови англійських речень, які можна використовувати при вивченні англійських речень: Стверджувальне (+): Підмет + Присудок ( ) ... .. Негативне (-) : Підмет + Допоміжний Дієслово +

not + Присудок ( ) ... .... Питальне (?): Допоміжний Дієслово + Підлягає + Присудок ( ) ... ....? [1] Для продуктивної роботи доцільно використовувати різні наочні комунікативні таблиці і схеми, які вважаються ефективними граматичними засобами навчання.

С.М. Оліфіренко розглядає декілька методів вивчення англійської мови в технічній вищій школі. Доводить, що старі методики (до різкого технічного прогресу) зараз не ефективні взагалі. Найкраще ж на сучасному етапі – використання мовних таблиць і схем та нестандартних (інтерактивних) технологій [2, с. 33–35].

**Мета статті** полягає в розкритті питання щодо інтерактивних методів навчання (особливо ігрових) студентів англійської мови з використанням комунікативних таблиць та схем.

**Виклад основного матеріалу.** У 20-ті роки ХХ століття метою вивчення іноземних мов і навчання їх є розвиток знань, умінь і навичок ефективного використання можливостей мов, цільовий розвиток в учнів і студентів природного таланту і обдарованості, формування мовних навичок і здібностей вільного спілкування іноземною мовою. Тому підручники, навчальні посібники та програми повинні складатися, виходячи з цих завдань, і відповідати державному освітньому стандарту та міжнародним вимогам.

Досвід викладання мови показує, що без граматичних одиниць неможливо повноцінно навчити учня розмовляти іноземною мовою. Сьогодні комунікаційний підхід дозволяє засвоювати граматику ситуативно на функціональній основі, тобто не через «форми» або «структури», а через вираження будь-яких відносин, думок і намірів. Зрозуміло, вміння використовувати граматичні правила вкрай важливе для успішного оволодіння іноземною мовою. Важко домогтися результатів при вивченні англійської мови, якщо студенти не активні на заняттях. Отже, у них зникає мотивація до вивчення дисципліни, що веде до зниження якості знань. Організація навчального процесу на основі моделі «студент – освіта – викладач» передбачає протягом заняття виконання студентом ролі працюючого, а викладачем – ролі керівника. Навчання мови ґрунтується на теорії мовознавства, фонетики, граматики, лексикології, пунктуації і т. д. При цьому важливо озброїти студентів 10 видами пізнавальної діяльності: спостережливістю, дослідженням, умінням аналізувати, умінням зіставляти, умінням виділяти загальне і узагальнювати, умінням виділяти особливості і розрізняти, умінням класифікувати, умінням робити висновки, умінням визначати взаємозв'язки, умінням застосовувати в мові тощо. Знаючи початкові основні схеми, студенти успішно освоюють систему англійських часів і можуть самостійно побудувати речення в будь-якому з них, використовуючи потрібне допоміжне дієслово і закінчення присудка. Так само увагу необхідно приділяти розвитку у студентів мовної підприємливості, мистецтву мови, навичок створення усного та письмового тексту. За цілями застосування розрізняються лексичні, фонетичні, граматичні, стилістичні, методичні, змішані (наприклад: будова слова, фонетика і склад слова) таблиці і схеми. За матеріалом виготовлення розрізняються друковані (графічні) таблиці і схеми, виготовлені на папері (ватмані), а також слайди у вигляді презентацій на електронних носіях. Слід сказати, що останнім часом не стали використовувати діапозитиви, слайди для діапроектора та інших застарілих технічних засобів навчання, а зазвичай використовують відеопроектор. За способом впровадження на заняттях розрізняються два види комунікативних таблиць і схем: 1) спрямовані на вивчення змісту нової теми; 2) спрямовані на зміцнення, повторення і узагальнення пройденого матеріалу.

Головні цілі навчання іноземної мови у вищій школі – формування і розвиток іншомовної комунікативно-культурної компетенції студента. Інтерактивні методи навчання сприяють формуванню мотивації до вивчення іноземної мови. Навчання іноземних мов – взаємодія, співпраця викладача і студентів. Комунікативний підхід поєднує традиційні та інтерактивні методи і прийоми організації діяльності в навчанні іноземних мов. На думку С.Б. Суворової, «інтерактивне навчання розглядається як спосіб пізнання, здійснюваний в формах спільної діяльності учнів. Інтерактивне навчання побудовано на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальною середовищем, яке служить сферою освоюваного досвіду; базоване на психології людських взаємин і взаємодій. Це навчання, що розуміється як спільний процес пізнання, де знання добувається в спільній діяльності через діалог, полілог» [4, с. 34]. Вона наводить класифікацію інтерактивних методів навчання, базовану на комунікативних функціях, в якій поділяє їх на три групи: дискусійні (діалог, групова дискусія, розбір і аналіз життєвих ситуацій); • ігрові (дидактичні ігри, ділові ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні методи); • психологічна група інтерактивних методів (сенситивні); і • комунікативний тренінг (емпатія).

Саме як інтерактивні підходи можна виділити інтерактивні лекції, рольові, імітаційні, освітні ігри («Студент в ролі викладача», «Кожен знає кожного», «Інтерв'ю»). Активну розумову діяльність передбачено завданнями «Дюжина питань», «Вибір», при виконанні яких студент демонструє індивідуальне сприйняття навколишнього світу.

Інтерактивні методи навчання дають студентам можливість брати активну участь в освітньому процесі, формують і розвивають їх пізнавальну активність. Як справедливо зазначено Е.Ю. Петрашунас «... інтерактивний підхід є основою принципів побудови ділової гри, тому що включають в себе інтеграцію змісту, наукових методів, дидактичних цілей, що формує інтерактивний характер професійних компетенцій» [3, с. 52]. Гра дозволяє вийти за рамки традиційного практичного заняття, і не тільки з іноземної мови. Дана форма організації процесу навчання розширює можливості як викладача, так і студентів, стимулює тих, хто навчається, до спілкування і діалогу іноземною мовою всередині групи, дозволяє кожному студенту особисто ознайомитися з реаліями іншомовного спілкування і опробувати їх, не виходячи зі стін навчального закладу. Рольові ігри порівнян з традиційними формами проведення занять з іноземної мови в умовах немовного вишу мають ряд переваг:

1. У рольовій грі досягається більш високий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, оскільки рольова гра передбачає реалізацію конкретної діяльності (обговорення проекту, участь в конференції, бесіда з колегами чи однокурсниками) [5, с. 156].

2. Рольова гра являє собою колективну діяльність, яка передбачає активну участь всієї групи і кожного члена групи окремо.

3. Виконання різноманітних завдань призводить до конкретного результату, завдяки чому у студентів виникають почуття задоволення спільними діями і бажання вирішувати нові завдання. При використанні рольових ігор в процесі навчання англійської мови у вищій школі відбувається моделювання природного іншомовного спілкування, реалізується принцип виховування та навчання поваги та зацікавленості до інших культур світу.

Успіх проведення рольової гри залежить від чіткого моделювання: як плану-змісту, так і плану-вираження. На підготовчому етапі студент повинен набути навичок мовного оформлення комунікативних намірів, необхідних для реалізації поставлених цілей комунікації. При безпосередній підготовці рольової гри викладач обробляє матеріал, яким його постачають самі студенти, визначає тип гри, склад учасників, цілі кожного учасника проекту, планує можливі шляхи їх досягнення, прогнозує проблемні ситуації, які можуть виникнути в процесі вирішення поставлених завдань, конкретизує місце спілкування, готує необхідний реквізит.

Проблемним навчання іноземної мови може бути як за формою, так і за змістом. При конструюванні іншомовного змісту навчання проблемна подача матеріалу спонукає учнів до роздумів, самостійного пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень, що, безумовно, сприяє більш повному розвитку особистості, формуванню її ціннісних орієнтацій, зрілості її мислення.

*Візуалізація* в методиці навчання мов дозволяє створити умови для чуттєвого сприйняття інформації. Вона збільшує ефективність навчання, допомагає осмислено засвоїти мовні елементи, а також зробити це з великим інтересом. На даний момент значення візуалізації вбачається в тому, що вона розвиває когнітивну активність учнів, пробуджуючи в них інтерес до занять мовою, а також розширюючи обсяг засвоєного матеріалу. Крім того, візуалізація дозволяє знизити втому, розвинути творчу уяву, мобілізувати силу волі і полегшити весь процес навчання в цілому [6, с. 115–124].

*Наочні методи навчання* – це такі методи навчання, при яких засвоєння навчального матеріалу в процесі навчання залежить від застосування наочних посібників. Ці методи сприяють розвитку пам'яті, мислення, уяви.

Ментальна комунікативна карта є способом відображення граматичних структур, а також їх відпрацювання на практиці. Її перевага – чітка логічна структура і привабливий дизайн. Ментальні карти можна використовувати для навчання елементарних граматичних структур, а також більш складних – для просунутих учнів. Наведений нижче рис. 1 (дієслово to be) в ментальній комунікативній карті демонструє альтернативний спосіб подання форми дієслова to be для вже знайомих з ним студентів порівняно з традиційними методами навчання граматики, в яких всі особисті займенники зазвичай представлені в списку з відповідною фор-

мою дієслова (I am, you are, he is, і т. д.). У карті, по-перше, даються основні форми дієслова «to be», а потім додаються відповідні займенники. Даний спосіб подання граматичного матеріалу виділяє подібності і підкреслює відмінності між єдиним і множинним числом.

to be				
Present Simple(Indefinite)				
+	+	-	-	?
full form	short form	full form	short form	
I am	I'm	I am not	I'm not	Am I?
You are	You're	You are not	You're not	Are you?
He is	He's	He is not	He's not	Is he?
She is	She's	She is not	She's not	Is she?
It is	It's	It is not	It's not	Is it?
We are	We're	We are not	We're not	Are we?
They are	They're	They are not	They're not	Are they?

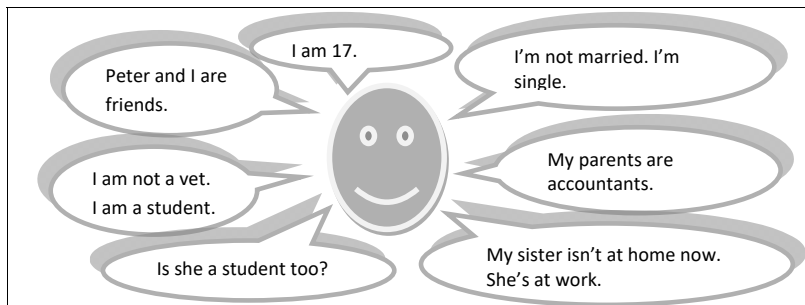


Рис. 1. Дієслово to be в комунікативній ментальній карті з прикладами

Така ментальна карта може використовуватися як альтернативний спосіб подання граматики у вигляді роздаткового матеріалу. Альтернативно, вчитель виконує замальовку на будь-якій дошці. Вона може служити як для презентації нового матеріалу, так і для відпрацювання вивченого. Така карта також може бути легко використана для різних вправ: учні читають конкретну гілку і пробують вимову повних форм, скорочень або цілих пропозицій.

При складанні логіко-комунікативних опорних схем враховуються такі принципи:

- Принцип доступності змісту – мовний матеріал не повинен бути занадто складним;
- Принцип доступності зображення – учні звикають до певних сигналів, що виражає те чи інше граматичне або лексичне явище, і ототожнюють дані сигнали із закладеним в них сенсом;
- Принцип розташування інформації в логічному порядку.

Використання візуалізації при навчанні дозволяє навчати більш глибоко сприймати явища, процеси і предмети навколишнього його світу, створюючи уявлення, коректно відображають об'єктивну дійсність, в той же час розглядаються явища опрацьовуються і синтезуються відповідно до вимог освітніх завдань. Студенти сприймають матеріал, який був представлений за допомогою наочності більш повно. Крім того, наочність здатна активувати психічну діяльність, викликавши у них інтерес до самого процесу навчання на парі. Також наочність здатна розширити обсяг засвоюваного матеріалу, знизити втому і розвинути творчу уяву, вона активує силу волі і спрощує весь процес вивчення англійської мови.

Схеми можна використовувати на будь-якому етапі уроку (активізація знань або введення нового матеріалу, закріплення або контроль отриманих знань), і вони є найоптимальнішим засобом для розвитку вимовлення, лексичної і граматичної сторін мовлення. Інформацію до теми заняття можна умовно поділити на кілька розділів: 1) Загальні відомості про країну; 2) Географічне положення; 3) Економіка; 4) Населення; 5) Політичний і адміністративний устрій.

Така опорна схема створює хорошу основу для повторюваності як в плані порядку викладу матеріалу, так і у використанні при викладі словосполучень лексичних одиниць і граматичних конструкцій. Відомо, що досліджувані країни мають багато відмінностей, тому ця опорна схема забезпечує високий ступінь варіативності, якщо ми говоримо про окремо взяту країну. Складання за такою опорною схемою орієнтує студентів на систематичний виклад матеріалу, прищеплює навички роботи з довідковими матеріалами, орієнтує на використання частотних конструкцій. Схема приваблює простотою складання (це може зробити кожен викладач чи студент) і простотою застосування, оскільки ознайомлювати з нею можна студентів за допомогою класної дошки, комп'ютера, інтерактивної дошки. Використання даної технології сприяє підвищенню творчого потенціалу студентів, розвитку мовлення, мислення.

Н.П. Волкова зазначає, що «уміння майбутнього вчителя використовувати невербальні засоби сприяє більш повній реалізації його комунікативної потреби, самоактуалізації й виявленню комунікативних здібностей. Отже, комплексне навчання невербальних засобів комунікації (у поєднанні з вербальними) створює умови не тільки для вияву, але й розвитку комунікативних умінь, здібностей» [7, с.132; 9].

До педагогічних умов успішної реалізації моделі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, яка забезпечує розвиток професійної компетентності, на думку І.Б. П'ятикоп, потрібно збудувати структуру курсу, що поєднує дві складові (спільну мову – General English та мову для спеціальних цілей – Language for Specific Purposes), зробити відбір змісту навчального матеріалу в логіці навчального предмета і в логіці майбутньої професійної діяльності [8, с. 112–116].

Інструменти навчання є необхідною умовою успішного вивчення будь-якої іноземної мови. Англійська мова належить до предметів, який студенти опановують в процесі саме активної мовленнєвої діяльності, такої як говоріння, слухання, читання або написання листів чи переказів текстів (як для покращання загальних знань, так і текстів за фахом). Саме тому візуалізація здатна спонукати не лише вивчати граматику, але і використовувати її в спілкуванні якомога частіше, створити атмосферу реальної комунікації.

**Висновки.** Професійні знання в сучасному світі мають функцію швидкого «старіння», необхідно їх постійне вдосконалення. Разом з цим постійне вдосконалення професійних знань і підвищення рівня професіоналізму доступні за допомогою дистанційного навчання – навчання на віддаленій відстані. Максимальне використання на заняттях з іноземної мови опорних схем і таблиць дозволяє студентам самим очолювати процес освоєння знань, брати в ньому найактивнішу участь, дає можливість саморозвитку і самовираження. Їх можна використовувати на будь-якому етапі заняття (активізація знань або введення нового матеріалу, закріплення або контроль отриманих знань), і вони є найоптимальнішим засобом для розвитку мовленнєвої, лексичної і граматичної сторін мовлення. Використання опорних схем на парах допомагає студентам освоїти навички аналітичної роботи, розвиває логічне мислення. Студенти вчать працювати з текстом (визначати тему і ідею твору, вести пошук потрібної інформації, аналізувати її, робити узагальнення і висновки) або граматичними правилами, набувають вміння вести дискусію, відстоювати свою точку зору, логічно викладаючи свою думку. Студенти отримують можливість розвивати свою особистість, формувати необхідні не тільки для професійної роботи, а й для повсякденного життя навички спілкування з іншими людьми.

#### Список використаної літератури

1. Рябцева Л.А. Использование схем и таблиц на уроках английского языка как залог успешного развития языковой компетенции учащихся / Л.А. Рябцева. URL <http://www.allbest.ru/>
2. Олифиренко С.М. Методы изучения английского языка в техническом ВУЗе / С.М.Олифиренко // Мир науки. – 2017. – Т. 5, №2. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-izucheniya-anglijskogo-yazyka-v-tehnicheskome-vuze/viewer>
3. Петрашунас Е.Ю. Интерактивные технологии в становлении языковых компетенций студентов / Е.Ю. Петрашунас // Материалы Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы Темпус IV. – Витебск, 2010. – С. 51–54.
4. Суворова Н.Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.Н. Суворова. – М.: Вербум, 2005. – 42 с.

5. Степанова С.Н. Применение информационных и образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / С.Н. Степанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 9. – Ч. 2. – С. 156–159.
6. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 351 с.
7. Волкова Н.П. Трансформації сучасної професійно-педагогічної освіти (комунікативний аспект) / Н.П. Волкова // Матеріали XI наук. регіон. конференції «Євронаука» та XII–XIII сесії Малої акад. наук Криворізької філії Європейського ун-ту. – Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2009. – С. 122–134. URL: <http://ir.duan.edu.ua/handle/123456789/1167>
8. П'ятикоп І.Б. Розвиток професійної компетентності студентів немовних вузів в процесі навчання іноземних мов / І.Б. П'ятикоп // Virtus: Scientific Journal / Editor-in Chief M.A. Zhurba. – 2019, May, 34. P. 112–116. URL: <http://conference-ukraine.com.ua/virtus>
9. Дніпрова О.А. Місце внутрішньої мотивації в профілактиці емоційного вигорання / О.А. Дніпрова, А.Р. Когут // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2017. – №. 1 (13). – С. 86–92.

### References

1. Riabceva L.A. *Ispolzovanie shem i tablic na urokah anglijskogo yazyka kak zalog uspeshnogo razvitiya yazykovoj kompetencii uchashihsya* [The use of charts and tables in English lessons as a guarantee of the successful development of students' language competence] URL: <http://www.allbest.ru> (Accessed 10 January 2020). (in Russian)
2. Olifirenko S.M.(2017). *Metody izucheniya anglijskogo yazika v tehničeskom VUZE* [Methods of learning English in a technical university]. Internet zhurnal «Mir nauki», Tom 5, issue 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-izucheniya-anglijskogo-yazyka-v-tehnicheskom-vuze/viewer> (in Russian)
3. Petrashunas, E.Yu.(2010). *Interaktivnye tehnologii v stanovlenii yazykovyh kompetencij studentov* [Interactive technologies in the formation of language competencies of students]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, provodimoj v ramkah Programmy Tempus IV* [Materials of the international scientific-practical conference held in the framework of the Tempus IV Program], Vitebsk, pp. 51–54. (in Russian)
4. Suvorova, N.N.(2005). *Interaktivnoe obuchenie: novye podhody* [Interactive Learning: New Approaches]. Moscow: Verbum publ, p. 42. (in Russian)
5. Stepanova, S.N.(2014). *Primenenie informacionnyh i obrazovatelnyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza* [The use of information and educational technologies in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university] *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philology sciences. Questions of theory and practice]. Tambov: Gramota publ, issue 9, ch. 2, pp. 156-159. (In Russian)
6. Rogova, G.V., Rabinovich F.M.& Saharova T.E. (1991). *Metodika obuchenija inostrannym yazykam v srednej shkole* [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow: Prosveshenie publ., p. 351 (In Russian)
7. Volkova N.P.(2009) *Transformaciyi suchasnoyi profesijno-pedagogichnoyi osviti (komunikativnij aspekt)*[Transformations of modern vocational and pedagogy education (communicative aspect)]. *Materiali XI nauk. region. konferenciyi «Yevronauka» ta XII-XIII sesiyi Maloyi Akad. nauk Krivorizkoyi filiyi Yevropejskogo un-tu.* [ Materials of XI Sciences. the Regional Conference «Euroscience» and the XII-XIII Sessions of the Small Academy of Sciences of the Krivoy Rog Branch of the European Univ.],Kyiv, Yevrop. Un-tu publ., pp. 122-134. URL: <http://ir.duan.edu.ua/handle/123456789/1167> (In Ukrainian)
8. P'yatikoop I.B.(2019) *Rozvitok profesijnoyi kompetentnosti studentiv nemovnih vuziv v procesi navchannya inozemnih mov* [Development of professional competence of students of non-language universities in the process of learning foreign languages]. *Virtus: Scientific Journal*, issue 34, pp.112-116 URL: <http://conference-ukraine.com.ua/virtus> (In Ukrainian)
9. Dniprova, O.A. & Kohut, A.R. (2017) *Mistse vnutrishnoi motyvatsii v profilaktytsi emotsiinoho vyhorannia* [The place of intrinsic motivation in the prevention of emotional burnout]. *Visnik Dnipropetrovskoho universitetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Pedagogy and Psychology], issue 1 (13), pp. 86–92. (In Ukrainian).



## **INTERACTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING: COMMUNICATIVE GAMES, TABLES AND SCHEMES**

*Vira G. Chornobai, PhD student in the department of innovative technologies in pedagogy, psychology and social work of Alfred Nobel University, Senior Lecturer in Philology department of Dnipro State Agrarian and Economics University (Dnipro).*

E-mail: chornobai.vira@gmail.com

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-43

*Key words: language competence, interactive method, interactive learning, interactive learning technologies, organization of the learning process, communication tables and diagrams, language games.*

The article is devoted to an attempt to analyze modern forms and methods (communicative tables, schemes, and games) that are used by teachers of foreign languages to form the general knowledge and language competencies of students in the educational process. The features of their use as interactive methods of teaching English in higher education are considered. The appropriateness of using interactive methods is considered, it allows to make classes more diverse, which provides students with the opportunity to show language independence, to realize communication skills and language skills. The feasibility of using interactive methods of studying the English language, focused on enhancing the creative thinking of students, is also described. The practical implementation of communication tables and diagrams in the classroom, which can be achieved by using information and communication technologies with an interactive whiteboard or video projector, is considered. The use of charts and tables in classes of English is the most likely guarantee of the successful development of students' language competence.

The modern teacher in the process of teaching students English both during personal contact with the group and the teacher, as well as on the online learning platform, is expected to employ a wider range of different teaching methods and tools, activating the cognitive and educational activities of students in the process of learning English; in stimulating interest in the subject and material. This can be achieved using interactive teaching methods (games, schemes, and tables).

Transition of the system of higher professional education to innovative activity becomes an important tool in ensuring the competitiveness of graduates in the labor market, but within the classical methodology of language teaching it is impossible to get the desired result from students. At the present stage of the development of science of pedagogy, it is not effective to constantly use traditional methods and training systems, it is desirable to experiment, to test new methods and means, taking into account the requirements of today.

*Одержано 25.12.2019.*

## УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 378.22

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-44

**Н.П. ВОЛКОВА,**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

**О.В. ЛЕБІДЬ,**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ У ВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»**

У статті розкрито значення управлінської практики у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів з управління закладом освіти. На прикладі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» розкриваються особливості організації управлінської практики здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент. Акцент зроблений на тих аспектах її організації, які, на думку авторів, можуть бути корисні колективам випускових кафедр інших українських закладів вищої освіти для впровадження в їхню діяльність з підготовки майбутніх керівників закладів освіти. Розроблено зміст управлінської практики згідно з **результатами навчання, які подано в освітньо-професійній програмі «Управління навчальним закладом»**. Визначено мету і завдання управлінської практики, подано характеристику об'єктів (кафедра інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, дошкільні заклади освіти, заклади загальної середньої освіти, заклади вищої освіти, позашкільні заклади освіти, школи-інтернати тощо) і суб'єктів (майбутні магістри з управління закладом освіти, завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи та його заступник, керівник практики від кафедри та керівник-наставник від закладу освіти – бази практики) управлінської практики майбутніх магістрів з управління закладом освіти. Подано стислу характеристику етапів управлінської практики (підготовчо-ознайомлювальний, дослідницький, аналітичний, звітний). Детально охарактеризовано вимоги до керівника-наставника від закладу освіти, в якому магістрант проходить управлінську практику, а також обов'язки керівника практики від кафедри. У висновках окреслено напрями подальшого вдосконалення організації управлінської практики для майбутніх магістрів з управління закладом освіти в ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

*Ключові слова: управлінська практика, управління закладом освіти, магістр з управління закладом освіти.*

В статье раскрыто значение управленческой практики в процессе профессиональной подготовки будущих магистров по управлению учебным заведением. На примере ВУЗ «Университет имени Альфреда Нобеля» раскрываются особенности организации управленческой практики соискателей второго (магистерского) уровня высшего образования, обучающихся по образовательно-профессиональной программе «Управление учебным заведением» по специальности 073 Менеджмент. Акцент сделан на тех аспектах ее организации, которые, по мнению авторов, могут быть полезны кол-

лективам випускаючих кафедр других українських вищих учебных заведений для внедрения в их деятельность по подготовке будущих руководителей учебных заведений. Разработано содержание управленческой практики согласно результатам обучения, которые представлены в образовательной-профессиональной программе «Управление учебным заведением». Определены цели и задачи управленческой практики, дана характеристика объектов (кафедра инновационных технологий по педагогике, психологии и социальной работе, дошкольные учебные заведения, учреждения общего среднего образования, высшие учебные заведения, внешкольные учебные заведения, школы-интернаты и т.п.) и субъектов (будущие магистры по управлению учебным заведением, заведующий кафедрой инновационных технологий по педагогике, психологии и социальной работе и его заместитель, руководитель практики от кафедры и руководитель-наставник от учебного заведения – базы практики) управленческой практики будущих магистров по управлению учебным заведением. Представлена краткая характеристика этапов управленческой практики (подготовительно-ознакомительный, исследовательский, аналитический, отчетный). Подробно охарактеризованы требования к руководителю-наставнику от учебного заведения, в котором магистрант проходит управленческую практику, а также обязанности руководителя практики от кафедры. В выводах обозначены направления дальнейшего совершенствования организации управленческой практики для будущих магистров по управлению учебным заведением в ВУЗ «Университет имени Альфреда Нобеля».

*Ключевые слова: управленческая практика, управление учебным заведением, магистр управления учебным заведением.*

**Постановка проблеми.** Управлінська практика є невід’ємною складовою програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент. Програма підготовки розглядає проходження управлінської практики в закладах освіти як важливу складову професійної підготовки майбутнього керівника до виконання посадових обов’язків, практичне випробування теоретичних знань, перевірку набутих ділових якостей.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема організації різних видів практик студентів-магістрів розглядається в працях В. Дергачової, Ж. Жигалкевич, В. Голюк, К. Камішової, М. Кравченко, З. Лазаревої, І. Луценко, І. Манаєнко, А. Падун, Н. Ситник та ін. Особливості, зміст та види управлінської практики магистрантів стали предметом досліджень А. Долженкова, Г. Єльнікової, С. Немченка, О. Птахіної, Т. Сорочан, Н. Черненко та ін.

**Мета статті** – на прикладі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» розкрити особливості організації управлінської практики магистрантів, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент.

**Виклад основного матеріалу.** Кафедра інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університету імені Альфреда Нобеля», що здійснює спеціалізовану підготовку магистрів за даним напрямом підготовки у своїй діяльності виходить з того, що управлінська практика «виступає сукупним показником освоєння студентами магістерської програми, а її грамотна організація – важлива умова, що дозволяє протягом усього періоду навчання системно з’єднати їх теоретичну підготовку з практичною роботою» [2] в закладах освіти. Тому колектив кафедри постійно спрямований на підвищення ролі управлінської практики в професійному становленні майбутніх магистрів закладу освіти, а тому і на необхідне вдосконалення її організації з урахуванням змін, що відбуваються в системі освіти України, сучасної специфіки практичної управлінської діяльності та вимог роботодавців.

Відповідно до освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» [7] управлінська практика у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» організовується в індивідуальній формі з відривом від навчального процесу. У програмі й методичних рекомендаціях розглядаються загальні положення проведення зазначеного виду практики, вибір бази її проходження, питання організації і змісту, підведення підсумків. Терміни та тривалість управлінської практики встановлюються відповідно до навчального плану і річного календарного навчального графіку. Проходження управлінської практики організовується ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» за затвердженою програмою, яка визначає конкретні цілі та завдання практики. Здійснюється практика на основі договору між Університетом і закладом освіти – базою практики.

Метою управлінської практики є систематизація і поглиблення знань з дисциплін, орієнтованих на управління закладом освіти, реалізація застосування управлінських знань у професійній діяльності, набуття управлінських умінь і навичок у сфері управління закладом освіти, формування інтересу до посади керівника закладу освіти, а також розвиток у магістрантів прикладного типу мислення і отримання ними нових об'єктивних управлінських знань і умінь; формування навичок самостійної науково-дослідної роботи в управлінській діяльності, формування наукового інтересу до конкретного виду управління [3; 4].

Одним із завдань управлінської практики нами визначено збір інформації про управлінську діяльність закладу освіти, нормативно-правових документів, управлінської звітності, внутрішніх положень профільної організації, включаючи внутрішньоорганізаційні стандарти, що дозволяє визначити тенденції зміни факторів зовнішнього і внутрішнього середовища для цілей оцінки ефективності заходів і прийняття стратегічних рішень.

Під час практики магістранти набувають досвіду управлінської діяльності, проявляють власні професійні здібності, мають можливість поглибити, розвинути і закріпити знання з теорії управління закладом освіти, здобуті під час навчання у закладі вищої освіти. Водночас вони мають отримати нові навички практичної роботи з різних напрямів професійної діяльності – оперативного та стратегічного управління, управління змінами та ризиками, самоменеджменту тощо.

Об'єктом управлінської практики є кафедра інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, дошкільні заклади освіти, заклади загальної середньої освіти, заклади вищої освіти, позашкільні заклади освіти, школи-інтернати тощо. Наприклад, кафедра тісно співпрацює з такими закладами освіти: Дніпровський обласний театральномистецький коледж, Комунальний заклад освіти «Навчально-виховне об'єднання № 28 «Гімназія – школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) – центр позашкільної роботи» Дніпровської міської ради, Дитяча художня школа Центру позашкільної роботи «Комунального закладу освіти «Навчально-виховне об'єднання № 28», Комунальний заклад освіти «Міський юридичний ліцей наукового спрямування при Університеті митної справи та фінансів» Дніпровської міської ради, Комунальний заклад освіти «Спеціалізована школа № 129 фізико-математичного профілю» Дніпровської міської ради, Комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 108» Дніпровської міської ради, Комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 98» Дніпровської міської ради, Приватний дитячий садок «Ельфів», Центр творчості «Гарбузик», Дніпровський державний коледж технологій та дизайну, Дніпропетровський транспортно-економічний коледж та інші.

Суб'єктами управлінської практики є майбутні магістри з управління закладом освіти; завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи та його заступник, які здійснюють загальну організацію практики; керівник практики від кафедри та керівник-наставник від закладу освіти – бази практики, які здійснюють пряме керівництво управлінською практикою магістрантів. Керівник практики, який призначається кафедрою, грає, безумовно, важливу роль. Разом з тим великий внесок в успішність управлінської практики роблять представники закладів освіти, що беруть участь в її проведенні. У цьому контексті необхідно детальніше розкрити особливості співпраці кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи з майбутніми керівниками-наставниками закладів освіти, на базі яких магістранти проходять управлінську практику.

При визначенні потенційного керівника-наставника ми орієнтуємось на те, що наставник – це «той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель; наглядач», а «наставляти» – «даючи поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати тощо у потрібному напрямку, скеровувати, спрямовувати» [6, с. 315]. Головне завдання наставника – допомогти молодому фахівцеві відчувати впевненість у власних силах, розвинути професійну ідентичність, оволодіти знаннями, необхідними для подальшого фахового зростання [8, с. 41]. Отже, наставник, який має досвід і авторитет в закладі освіти, є для майбутнього керівника особистим радником, інструктором, тренером і сприяє його професійному становленню.

Для ефективної співпраці під час управлінської практики наставник має стати авторитетом для майбутнього керівника закладу освіти, завоювати його глибоку довіру і повагу, служити прикладом для наслідування в професійній управлінській діяльності. «При цьому особливе значення має формування дружніх, довірливих стосунків з магістрантом і запобі-

гання негативним проявам поведінки: зарозумілості, нетолерантному ставленню до колег, учнів, батьків, безвідповідальності щодо виконання повсякденних професійних обов'язків тощо» [1, с. 99].

Отже, не кожен керівник закладу освіти може бути наставником. Для цього необхідні специфічні якості. Тому при виборі наставника ми орієнтуємось на певні специфічні компетенції: ентузіазм та емпатію, здатність зрозуміти проблеми магістранта; вміння мотивувати; здатність не лише надавати допомогу, але й забезпечувати взаємовигідність партнерства для обох сторін; готовність сприяти розвитку рефлексії магістранта; здатність до створення невимушеної атмосфери для ефективного обміну досвідом; готовність захищати власного підопічного; вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру [9, с. 19]; **здатність навчати (уміння структурувати досвід роботи, з передаванням його молодому фахівцеві);** відповідальність (зацікавлений в успіхах підопічного, несе особисту відповідальність за вирішення проблем, які виникають в навчанні), мотивацію (уміння мотивувати інших), впливовість (наявність довірливих відносин з боку керівництва у сфері комунікації), якості лідера (сукупність умінь і здібностей взаємодіяти з групою людей, які здатні забезпечити успішне виконання завдань і функцій) [5]. Звісно, важко очікувати, що потенційний наставник продемонструє всі вищезазначені якості та вміння. Проте кожен наставник має прагнути до ідеалу у розвивати в собі необхідні риси.

Треба зауважити, що магістрант, який навчається за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» – це керівник закладу освіти (дошкільного, загальноосвітнього, професійно-технічного тощо), керівник окремого структурного підрозділу закладу освіти, викладач, вчитель тощо, який у більшості випадків знайомий зі специфікою функціонування закладу освіти та діяльністю керівника. Тому орієнтуємось на те, щоб наставник займав посаду вищу хоча б на один-два рівні, ніж у його підопічного: такий «розрив» забезпечує результативну взаємодію. Цього правила не завжди вдається дотримуватися, але до цього треба прагнути.

З огляду на ідеальну модель керівника-наставника майбутнього магістра з управління закладом освіти кафедра інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи проводить підвищення кваліфікації управлінських кадрів сфери освіти у формі навчально-методичних семінарів, навчальних тренінгів, робочих зустрічей, круглих столів, конференцій з обміну досвідом та дискусій. Метою підвищення кваліфікації потенційних керівників-наставників є модернізація управлінських компетентностей керівних кадрів закладів освіти для ефективного керівництва управлінською практикою магістрантів з урахуванням основних напрямів державної політики у галузі освіти, її європейського вектора розвитку.

Важлива роль в організації управлінської практики належить керівнику практики від кафедри, з яким магістрант вирішує приватні, організаційні, змістовні, методичні та інші питання. До обов'язків керівників практики входить таке: перед початком практики перевірити готовність бази практики до прийняття магістрантів; провести інструктаж з магістрантами про порядок проходження практики; забезпечити майбутніх магістрів необхідними документами (направленням, програмою, індивідуальним завданням, темою дипломної роботи, тощо); консультувати з питань збирання й підготовки матеріалів для дипломної роботи, підготовки звіту про практику; у тісному контакті з керівником-наставником забезпечити високу якість її проходження згідно з програмою; сприяти забезпеченню нормальних умов праці, побуту магістрантів та проведенню з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці і техніки безпеки; контролювати виконання магістрантами правил внутрішнього трудового розпорядку; брати участь у роботі комісії із захисту звітів з практики; інформувати кафедру про підсумки практики із зауваженнями та пропозиціями щодо її поліпшення [4].

Організація управлінської практики майбутніх магістрів з управління закладом освіти на кафедрі інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи складається з чотирьох етапів:

*Етап 1. Підготовчо-ознайомлювальний, який включає проведення:*

– семінару-тренінгу «Роль практики в професійному становленні магістрів з управління закладом освіти». Даний захід спрямований на знайомство магістрантів з програмами всіх майбутніх практик, формування уявлень про вимоги до їх освоєння і результатами;

– установчої конференції для магістрантів, у рамках якої вони знайомляться з програмою практики, погоджують з керівником практики вимоги до діяльності магістранта, режиму його роботи, визначають форму звітності, розв'язують інші необхідні питання.

*Етап 2. Дослідницький* – знайомство з керівником-наставником, ознайомлення з конкретним закладом освіти, аналіз його структури і системи управління, а також вивчення інших аспектів діяльності відповідно до індивідуального завдання на практику. Магістрант безпосередньо в закладі освіти протягом першого тижня практики складає індивідуальний план роботи, який підписує керівник практики від кафедри.

*Етап 3. Аналітичний* – систематизація та аналіз отриманого фактографічного матеріалу, виявлення проблемних точок, формулювання пропозицій щодо вдосконалення системи управління закладом освіти. Написання звіту. У звіті викладаються основні результати, отримані під час практики.

*Етап 4. Звітний.* Підготовка результатів управлінської практики до презентації. Магістрант у встановлений термін оформлює звіт про результати практики, одержує письмовий відгук керівника-наставника з оцінкою роботи магістранта. Всі звітні матеріали, магістрант оформлює належним чином і складає в папку, що подає для перевірки керівникові від кафедри. Завершується практика підсумковою конференцією. Дата її проведення оголошується заздалегідь. Магістранти готують виступи, інформаційну наочність, що відображає хід і результати практики. На конференцію запрошуються представники базових установ, які разом із керівниками від кафедри підбивають підсумки роботи магістрантів, висловлюють зауваження й побажання. У формі усних виступів магістрантів та інформаційної наочності відбувається обмін інформацією про специфіку діяльності різних установ, організацій тощо. У результаті, незважаючи на те, що кожен магістрант працював тільки в одній установі, усі вони одержують цілісне уявлення про «професійне коло» майбутньої діяльності. Після підсумкової конференції керівник виставляє магістранту оцінку, в якій враховується: оцінка керівника-наставника, оцінка звітної документації і виступ на конференції.

На кафедрі інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи щорічно оновлюються і постійно доступні як викладачам, так і магістрантам організаційно-методичні матеріали управлінської практики, в яких представлені: програма практики і методичні рекомендації; відомості про терміни практики, дати консультацій, настановних і звітних конференцій; зразки заповнення індивідуального плану і оформлення звітної документації з практики тощо.

Отже, ефективна організація підготовки до управлінської практики дозволяє майбутнім магістрам з управління закладом освіти завчасно вирішити актуальні питання, а з її початком зосередитися виключно на вирішенні поставлених керівниками завдань і виконанні завдань, передбачених програмою практики.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, в організації управлінської практики для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», є багато позитивних напрацювань, які значущі для його викладачів і магістрантів, а також можуть бути корисні професорсько-викладацьким колективам та магістрантам інших закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку менеджерів освіти. Разом з тим кафедра інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи орієнтована на подальше вдосконалення організації управлінської практики. У найближчій перспективі планується:

1) більш активне залучення представників роботодавців до участі в науково-практичних конференціях для студентів, аспірантів та молодих науковців, науково-методичних семінарах, а також в установчих конференціях з організації управлінської практики;

2) спрямування студентів на пошук можливостей для розширення видів робіт, передбачених програмою управлінської практики та на відображення результатів виконаної роботи тільки в звітній документації, а й у наукових публікаціях, доповідях на науково-практичних конференціях;

3) організація онлайн-установчих конференцій з організації управлінської практики за допомогою платформи ZOOM для магістрантів, які поєднують навчання в магістратурі з роботою;

4) подальше узагальнення та аналіз власного досвіду організації різних видів практики в магістратурі.

Особливу увагу планується приділяти взаємообміну досвідом організації управлінської практики для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 Менеджмент з іншими закладами країни як істотній умові її вдосконалення.

### Список використаної літератури

1. Зембицька М.О. Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США / М.О. Зембицька : дис. ... канд. пед. наук ; спец. : 13.00.04. – Тернопіль, 2016. – 324 с.
2. Камышова Е.В. Организация практики студентов магистратуры по направлению подготовки «Социальная работа». Общество: социология, психология, педагогика / Е.В. Камышова, З.Н. Лазарева, 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-praktiki-studentov-magistratury-po-napravleniyu-podgotovki-sotsialnaya-rabota> (Дата звернення: 10 травня 2020).
3. Кузьменко Ю.А. Проблема вияву лідерської позиції в ході контекстної практичної підготовки та стажування майбутніх магістрів з управління навчальним закладом / Ю.А. Кузьменко // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2019. – № 1 (17). – С. 243–250. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-30
4. Лебідь О.В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магистратури : теоретико-методичний аспект: монографія / О.В. Лебідь, Дніпро : Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2017. – 416 с.
5. Морозова Н.Е. Наставництво як процес формування особистості молодшого спеціаліста / Н.Е. Морозова // Науковий вісник УМО. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. – Вип. 1, Ч. 1. – С. 317–327. URL : [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk\\_umo/vypuski/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96\\_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_10\\_05\\_2016.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_10_05_2016.pdf) (Дата звернення: 10 травня 2020).
6. Новгородська Ю.Г. Особливості формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів управлінських умінь / Ю.Г. Новгородська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 195–199.
7. Освітньо-професійна програма «Управління навчальним закладом» для підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 073 «Менеджмент» галузі знань 07 Управління і адміністрування. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. – 21 с. URL: [https://duan.edu.ua/images/head/Quality\\_Edu/OPP\\_drafts/OPP\\_HEI\\_management\\_ma.pdf](https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/OPP_HEI_management_ma.pdf) (Дата звернення: 10 травня 2020).
8. Kram K.E. Improving the mentoring process / K.E.Kram // Training and Development Journal. – 1985. – Vol. 39 (4). – P. 40–43.
9. Reiman A.J. & Edelfelt R.A. School-based mentoring programs : Untangling the tensions between theory and research [Electronic resource]. Research Report. 1990. № 90–7. 29 p. URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329520.pdf> (Accessed 10 May 2020).

### References

1. Zembytska, M.O. (2016). *Pedahohichne nastavnytstvo u systemi serednoi osvity SSHA. Dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical mentoring in the US secondary education system. Cand. ped. sci. diss.]. Ternopil, 324 p. (In Ukrainian).
2. Kamyshova, E.V. & Lazareva, Z.N. (2016). *Organizatsiia praktiki studentov magistratury po napravleniiu podgotovki "Sotsialnaia rsbota"* [Organization of practice of master's students in the field of training "Social work"]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-praktiki-studentov-magistratury-po-napravleniyu-podgotovki-sotsialnaya-rabota> (Accessed 10 May 2020). (In Russian).
3. Kuzmenko, Yu.A. (2019). *Problema proiavu liderskoi pozytsii v khodi kontekstnoi praktychnoi pidhotovky ta stazhuvannia maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom* [The problem of finding a leadership position during the contextual practical training and internship of future masters in school management]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences], no. 1 (17), pp. 243–250. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-30 (In Ukrainian).

4. Lebid, O.V. (2017). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Formation of readiness of the future head of general educational institution for strategic management in the conditions of a magistracy: theoretical and methodical aspect]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 416 p. (In Ukrainian).

5. Morozova, N.E. (2016). *Nastavnutstvo yak protses formuvannia osobystosti molodshoho spetsialista* [Mentoring as a process of forming the personality of a junior specialist]. *Naukovyi visnyk Universytetu menedzhmentu osvity* [Scientific Bulletin of the University of Education Management]. Kyiv, DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity" Publ., issue 1, part 1, pp. 317–327. (In Ukrainian). URL : [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk\\_umo/vypuski/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96\\_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_10\\_05\\_2016.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_10_05_2016.pdf) (Accessed 10 May 2020). (In Ukrainian).

6. Novhorodska, Yu.H. (2016). *Osoblyvosti formuvannia u maibutnikh kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv upravlinskykh umin* [Peculiarities of formation of managerial skills in future heads of preschool educational institutions]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences], no. 1, pp. 195–199. (In Ukrainian).

7. *Osvitno-profesina prohrama "Upravlinnia navchnym zakladom" dlia pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia za spetsialnistiu 073 Menedzhment haluzi znan 07 Upravlinnia i administruvannia* (2020). [Educational and professional program "Management of an educational institution" for the preparation of applicants for higher education of the second (master's) level in the specialty 073 Management in the field of knowledge 07 Management and administration]. Dnipro, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 21 p. URL: [https://duan.edu.ua/images/head/Quality\\_Edu/OPP\\_drafts/OPP\\_HEI\\_management\\_ma.pdf](https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/OPP_HEI_management_ma.pdf) (Accessed 10 May 2020). (In Ukrainian).

8. Kram K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, vol. 39 (4), pp. 40–43.

9. Reiman A.J. & Edelfelt R.A. (1990). School-based mentoring programs : Untangling the tensions between theory and research. *Research Report*, no. 90–7, 29 p. URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329520.pdf> (Accessed 10 May 2020).

#### **ORGANIZATION OF MANAGEMENT PRACTICE OF FUTURE MASTERS IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT ALFRED NOBEL UNIVERSITY**

*Nataliia P. Volkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social work, Alfred Nobel University, Dnipro.*

E-mail: [npvolkova@yahoo.com](mailto:npvolkova@yahoo.com)

ORCID: 0000-0003-1258-7251

*Olha V. Lebid, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogics, Psychology and Social work, Alfred Nobel University, Dnipro.*

E-mail: [swan\\_ov@ukr.net](mailto:swan_ov@ukr.net)

ORCID: 0000-0001-6861-105X

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-44

*Key words: managerial practice, educational institution management, master of educational institution management.*

The article reveals the importance of management practice in the process of professional training of future masters in the management of educational institutions. On the example of Alfred Nobel University, the peculiarities of the organization of management practice of applicants for the second (master's) level of higher education, who study in the educational-professional program "Management of an educational institution" in the specialty 073 Management, are analyzed. Emphasis is placed on those aspects of its organization that, in the opinion of the authors, can be useful to the graduating departments of other Ukrainian higher education institutions for implementation in their activities of training future heads of educational institutions. The content of management practice is developed according to the learning



outcomes presented in the educational-professional program “Management of an educational institution”. The purpose and tasks of management practice are defined, the characteristic of objects (the department of innovative technologies in pedagogics, psychology and social work, preschool educational institutions, establishments of general secondary education, establishments of higher education, out-of-school educational establishments, boarding schools, etc.) and subjects (future masters of educational institution management, a head of the department of innovative technologies in pedagogy, psychology and social work and their deputy, who organizes practice, a head of practice from the department and a head-coach of educational institutions – practice base that direct the management of graduate management practices) of management practice of future masters on management of educational institution is given. A brief description of the stages of management practice (preparatory and introductory, research, analytical, reporting) is also given. Requirements to the head-mentor from the educational institution in which the graduate passes the administrative practice are described in detail. It is noted that the department of innovative technologies in pedagogy, psychology and social work conducts continuous professional development of management staff in the field of education (training seminars, trainings, workshops, round tables, conferences, exchanges, discussions) in order to modernize their management competencies for effective management of graduate management practice. The important role in the organization of managerial practice of the head of practice from the department with which the graduates solve private, organizational, substantive, methodological and other issues is described. The conclusions outline the directions for further improvement of the organization of management practice for future masters in the management of educational institutions at Alfred Nobel University.

*Одержано 21.11.2019.*

УДК 378.1:657.1

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-45

**М.В. КРАВЧЕНКО,**

*кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку, оподаткування та управління  
фінансово-економічною безпекою*

*Дніпровського державного аграрно-економічного університету (м. Дніпро)*

**Л.А. КРАВЧЕНКО,**

*аспірантка кафедри публічного управління та права  
Дніпровської академії неперервної освіти (м. Дніпро)*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОБЛІКОВО-АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

Заклади професійної (професійно-технічної) освіти є базовою складовою освітнього процесу України, що, у свою чергу, є потенціалом для розвитку національної економіки та чинником для забезпечення продовольчої та екологічної безпеки, формування соціально-економічних основ розвитку територій держави та підвищення матеріального добробуту населення.

У нових соціально-економічних умовах сучасна система управління освітою поступово набуває ознак громадського самоврядування та державно-громадської моделі управління, що має забезпечити перехід України до постінформаційного суспільства. Водночас сучасна система управління професійною (професійно-технічною) освітою має забезпечити випереджувальний інноваційний розвиток, а також створити умови для відтворення соціокультурного середовища заради розвитку, самоствердження та самореалізації особистості впродовж усього життя. Основоположним чинником ефективної діяльності та стійкого розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах запровадження діджиталізації в країні є система економічної безпеки, що спрямована на профілактику та захист закладів освіти від зовнішніх та внутрішніх загроз. Система економічної безпеки – це комплекс організаційно-управлінських, технічних, профілактичних заходів щодо якісної реалізації захисту інтересів об'єкта від зовнішніх і внутрішніх загроз.

У статті визначено сутність економічної безпеки, основи організації та функціонування системи економічної безпеки закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Розглянуто аспекти обліково-забезпечення закладів освіти та визначено ефективність функціонування системи економічної безпеки. Запропоновано шляхи вдосконалення системи економічної безпеки закладів освіти.

*Ключові слова: теоретичні аспекти, методичні підходи, система економічної безпеки, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, ефективність системи, аналітичне забезпечення.*

Учреждения профессионального (профессионально-технического) образования являются базовой составляющей образовательного процесса Украины, что, в свою очередь, является потенциалом для развития национальной экономики и фактором для обеспечения продовольственной и экологической безопасности, формирования социально-экономических основ развития территорий государства, и повышение материального благосостояния населения.

В новых социально-экономических условиях современная система управления образованием постепенно приобретает признаки общественного самоуправления и государственно-общественной модели управления, которая должна обеспечить переход Украины к постинформационному обществу. В то же время современная система управления профессиональным (профессионально-техническим) образованием должно обеспечить опережающее инновационное развитие, а также создать условия для воспроизводства социокультурной среды ради развития, самоутверждения и самореализации.

ції личности на протязенні всей жизни. основополагающим фактором эффективной деятельности и устойчивого развития учреждений профессионального (профессионально-технического) образования в условиях введения диджитализации в стране является система экономической безопасности, которая направлена на профилактику и защиту учебных заведений от внешних и внутренних угроз.

Система экономической безопасности – это комплекс организационно-управленческих, технических, профилактических мероприятий, направленных на качественную реализацию защиты интересов объекта от внешних и внутренних угроз.

В статье определена сущность экономической безопасности, основы организации и функционирования системы экономической безопасности учреждений профессионального (профессионально-технического) образования. Рассмотрены аспекты учета-обеспечение учебных заведений и определена эффективность функционирования системы экономической безопасности. Предложены пути совершенствования системы экономической безопасности учебных заведений.

*Ключевые слова: теоретические аспекты, методические подходы, система экономической безопасности, учреждения профессионального (профессионально-технического) образования, эффективность системы, аналитическое обеспечение.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі функціонування закладів освіти надзвичайно залежить від системи фінансово-економічної безпеки, яка викликає неабияку необхідність та зацікавленість на шляху реалізації нових підходів до її організації. Кожен заклад освіти незалежно від того, чи він є державним або приватним, з його системою фінансово-економічної безпеки, якщо бажає досягти поставлених цілей та завдань, повинен виходити з необхідності протистояти небезпекам і загрозам. Але це стає неможливим без правильно організованої системи та обліково-аналітичного забезпечення фінансово-економічної безпеки в університеті, коледжі чи професійному училищі. [1, с. 5–8].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми державної освітньої політики і управління освітою, державно-громадського управління, управління закладами та установами професійної (професійно-технічної) освіти, залучення громадськості до управління закладами та установами освіти досліджували науковці та освітяни, зокрема Ю. Алексеев, В. Андрущенко, В. Биков, Я. Болюбаш, В. Бочкарьов, Ю. Вітренко, Г. Гаєвська, А. Гошко, В. Грабовський, Б. Гранже, Л. Гриневич, А. Гуржій, М. Дарманський, Т. Десятов, Д. Дзвінчук, Н. Діденко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Журавський, О. Зайченко, І. Зязюн, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Клокар, М. Комарницький, С. Королюк, К. Корсак, В. Кремень, В. Куйбіда, Н. Лавриненко, І. Лікарчук. Що стосується теоретичних аспектів системи економічної безпеки, даній проблематиці присвячено багато наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених. Серед зарубіжних дослідників можна відзначити В. Архипова, О.А. Бородіна, Д.Л. Ламберта, Л.П. Гончаренка, Т.Є. Кочергіну, Р.А. Караллі та ін. Значення системи економічної безпеки вивчали такі вітчизняні вчені, як: Т.Г. Васильців, Я.А. Жаліло, Є.А. Олейніков, А.І. Паламарчук, В.С. Пономаренко, А. Козаченко, В.П. Пономарьов, В.П. Мартинюк, Т.Г. Сухорукова, Г.А. Пастернак-Таранушенко, С.І. Пирожков, В.І. Щелкунов.

Праці цих вчених мають високу науково-теоретичну й практичну цінність, оскільки надають фундаментальний і методологічний апарат та визначають основні напрями подальших наукових досліджень у цій сфері з метою поглиблення та всебічного розвитку розуміння економічної безпеки як однієї з фундаментальних категорій економічної науки. Виходячи з цього, важливість досліджень організації та функціонування системи економічної безпеки закладів освіти зумовлює актуальність теми статті.

**Мета статті** полягає у дослідженні теоретико-методичних підходів системи економічної безпеки закладів освіти в науково-освітньому процесі держави. У статті розглянуто науково-методичні засади упровадження ефективної системи управління розвитком професійної (професійно-технічної) освіти та теоретичні аспекти забезпечення фінансово-економічної безпеки закладів освіти у сучасних умовах модернізації освіти та децентралізації управління.

Виклад основного матеріалу.

Інформація є головною складовою системи економічної безпеки. Центральне місце у складі інформаційного забезпечення відводиться обліково-аналітичному забезпеченню [2, с. 10–11].

Під обліково-аналітичним забезпеченням управління фінансовою безпекою ми розуміємо процес збору, підготовки, реєстрації та обробки обліково-аналітичних даних та прийняття на їх основі управлінських рішень, що стосуються забезпечення захисту фінансових інтересів закладів освіти на всіх рівнях його фінансових відносин від впливу внутрішніх і зовнішніх загроз.

У поєднанні облікових та аналітичних операцій в загальний процес, виконанні оперативного мікроаналізу та застосуванні його результатів під час моделювання управлінських рішень в системі економічної безпеки закладів професійної (професійно-технічної) освіти полягає суть системи обліково-аналітичного забезпечення. Тому її основною метою є надання достовірних даних для управління економічними процесами закладу під час вибору напрямів підтримання його безпеки та ефективного розвитку. Беручи до уваги специфікацію сучасних загроз, на думку вчених, «зв'язуючою складовою в системі економічної безпеки кожного суб'єкта господарювання повинна стати підсистема обліково-аналітичного забезпечення, ключові завдання якої полягають не лише в інформаційній підтримці процесу гарантування економічної безпеки, а й у формуванні інформаційних потоків між суб'єктами та об'єктами безпеки, зовнішнім і внутрішнім середовищем».

Зазначене ґрунтується, у першу чергу, на результатах аналітичних досліджень, відповідно до яких відсутність необхідного обліково-аналітичного забезпечення призводить до того, що при прийнятті рішень суб'єктами все більше орієнтується на ірраціональний підхід, ніж на раціональний. Вирішення такої проблеми полягає у реалізації механізму, що лежить в основі обліково-аналітичного забезпечення і передбачає оцінювання поточного стану економічної безпеки закладів освіти [3, с. 46–51].

У галузі безпеки необхідно визначити такі головні шляхи використання обліково-аналітичного забезпечення управління економічною безпекою:

- 1) моніторинг наявного рівня економічної безпеки закладу освіти в сукупності та у розрізі головних функціональних частин;
- 2) задоволення потреб в інформації суб'єктів безпеки (внутрішніх та зовнішніх);
- 3) надання можливості врахувати аспекти в час, коли йде процес прийняття та реалізації кожного рішення;
- 4) відстеження зміни рівня економічної безпеки закладу під впливом викликів, ризиків та загроз;
- 5) оцінювання та забезпечення максимально ефективного використання існуючих ресурсів;
- 6) поєднання інтересів закладу освіти та функціонування зовнішнього середовища, інтересів власників, менеджерів та працівників з метою забезпечення сталого розвитку закладу.

Нарешті, можна сформулювати основні функції обліково-аналітичного забезпечення системи управління як частини інформаційно-аналітичного забезпечення:

- 1) інформаційна – забезпечення системи управління даними про діяльність закладів професійної (професійно-технічної) освіти внутрішніх і зовнішніх користувачів;
- 2) облікова – зображення фактів господарської діяльності закладу;
- 3) аналітична – виконання на підставі первинної аналітичної інформації економічного аналізу діяльності.

Головними завданнями для обліково-аналітичного забезпечення системи економічної безпеки підприємства мають бути:

- аналіз діяльності закладів освіти за вказаними напрямками;
- облік господарських операцій за цільовими шляхами на базі бухгалтерського обліку з використанням нефінансових показників;
- контролювання використання матеріальних та нематеріальних ресурсів за точним відображенням всіх господарських операцій на етапі планування, обліку та за відповідністю аналітичної інформації;
- формування аналітичних бюджетів як джерел акумулювання планових, облікових та аналітичних даних [4].

Цільове завдання системи обліково-аналітичного забезпечення як частини системи економічної безпеки закладів професійної (професійно-технічної) освіти полягає в об'єднанні операцій обліку та аналізу в один процес, здійсненні оперативного мікроаналізу, забезпеченні безперервності цього процесу і використанні його результатів з метою створення бази даних для прийняття управлінських рішень. Більш глибоке вивчення сутності обліково-аналітичного забезпечення управління економічною безпекою закладу дає змогу охарактеризувати головні технологічні етапи:

- 1) з використанням сформованого масиву первинної облікової інформації здійснюються виявлення, відбір, фільтрування, узагальнення даних що стосуються зміни рівня безпеки;
- 2) узагальнені облікові дані підлягають спеціальній аудиторській перевірці на достовірність та доцільність використання для цілей безпеки;

- 3) використання методів аналізу для обробки перевірених облікових даних;
- 4) об'єднання, узагальнення, формування звітів для використання користувачами – суб'єктами безпеки.

Система обліково-аналітичного забезпечення менеджменту відіграє важливу роль у функціонуванні системи управління закладом освіти, забезпечуючи взаємодію різних структурних підрозділів та реагуючи на зміни внутрішнього та зовнішнього середовища. Під системою розуміють сукупність множин взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність, що наведено на рис. 1.

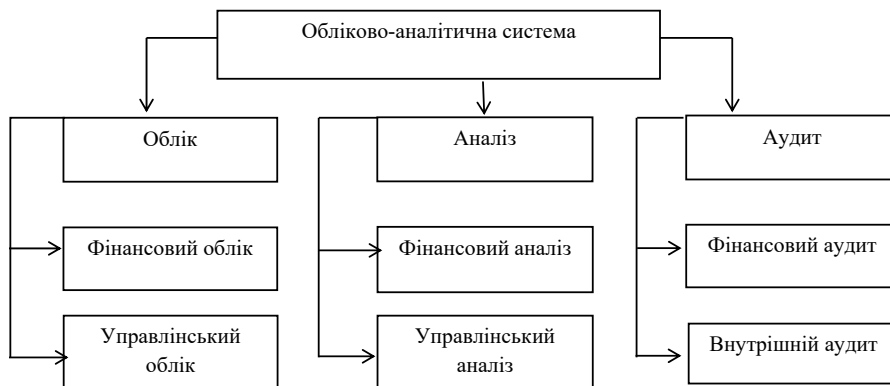


Рис. 1. Елементи обліково-аналітичної системи

На сучасному етапі розвитку обліково-аналітична підсистема, будучи складовою комплексної системи економічної безпеки, повинна передбачати збір, узагальнення й обробку даних оперативного, статистичного і бухгалтерського (фінансового й управлінського) обліку (серед них дані за податковими розрахунками), а для економічного аналізу використовувати облікову та позаоблікову інформацію.

З огляду на згадані завдання обліково-аналітичне забезпечення повинно відповідати таким вимогам:

- надавати користувачам інформацію про поточний стан і тенденції розвитку підприємства та зміну конкурентного середовища;
- забезпечувати внутрішній контроль за діяльністю закладу освіти;
- чітко та достовірно відображати в зовнішній і внутрішній звітності всі господарські операції, що здійснюються в закладі освіти;
- сигналізувати про виявлення суттєвих змін у внутрішньому та зовнішньому середовищі, які можуть вказувати на момент виникнення чи реалізації певної загрози.

Щоб бути джерелом забезпечення економічної безпеки, сучасні облікові дані мають бути достатньо репрезентативними та мати необхідну суттєвість. Відповідно до вітчизняного законодавства в частині бухгалтерського обліку, здійснення такого завдання виконується шляхом підтримки принципу повного висвітлення, що означає зображення у фінансовій звітності підприємства істотної та корисної інформації про його фінансово-майновий стан.

До основних завдань забезпечення фінансової безпеки суб'єктів належать оцінка рівня фінансової безпеки, встановлення і оцінка чинників, які впливають на неї, та на основі цього розробка системи заходів, що дозволять визначати дію загроз, небезпек та посилення дії їх позитивного характеру [7, с. 67–70].

Під інструментарієм забезпечення фінансової безпеки суб'єктів варто розуміти сукупність елементів, що застосовується для захисту його фінансових інтересів. Інструментарій включає фінансові методи, методи аналізу, критерії та індикатори, фінансові важелі та фінансові інструменти тощо. Фінансові інструменти – це будь-яка договірна угода, згідно з якою відбувається збільшення активів одного суб'єкта господарювання і фінансових зобов'язань іншого контрагента.

До фінансових інструментів відносять:

- 1) платіжні інструменти;

- 2) кредитні інструменти;
- 3) депозитні інструменти;
- 4) інструменти інвестування;
- 5) інструменти страхування;
- 6) інші види фінансових інструментів.

Отже, вчені-економісти найчастіше виділяють такі фінансові методи: фінансове прогнозування і планування, інвестування, кредитування, страхування, ціноутворення, матеріальне стимулювання, система оплати праці та інші [5, с. 399–413].

Стосовно важелів, на яких ці методи базуються, виділяють: дохід, прибуток, амортизація, ціна, податки, кредити, пільги, санкції, заробітна плата, дивіденди тощо.

Фінансове планування охоплює весь комплекс заходів як з розробки планових завдань, так і з втілення їх у життя. Фінансове планування – це також процес розробки конкретного плану фінансових заходів.

Фінансове прогнозування – це розробка на тривалу перспективу змін фінансового стану об'єкта в цілому і його окремих складових. Прогнозування, на відміну від планування, не ставить завдання безпосереднього здійснення на практиці розроблених прогнозів. Ці прогнози являють собою передбачення відповідних змін.

Фінансове регулювання – вплив на об'єкт управління, за допомогою якого досягається стан стійкості фінансової системи у випадку виникнення відхилення від заданих параметрів. Регулювання охоплює головним чином поточні заходи щодо усунення поточних відхилень від графіків, планових завдань, установлених норм і нормативів [8, с. 231–242].

Фінансове стимулювання виражається в спонуканні працівників фінансової служби до зацікавленості в результатах своєї праці. За допомогою стимулювання здійснюється управління розподілом матеріальних і духовних цінностей залежно від кількості і якості витраченої праці.

Ще однією важливою групою фінансових методів є управління грошовими потоками, до складу якої входять управління готівкою, дебіторською та кредиторською заборгованістю, податковий менеджмент, а також специфічні операції, наприклад, факторинг.

#### **Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок.**

Отже, важливим елементом забезпечення фінансової безпеки закладів професійної (професійно-технічної) освіти є інформаційно-аналітична підсистема фінансової безпеки підприємства, яка має містити такі дані: якісні і кількісні значення індикаторів фінансової безпеки, наявність або потенційність ризиків і загроз, формалізовані фінансові інтереси і стан їхньої реалізації, стратегічний план (стратегія) забезпечення фінансової безпеки закладів освіти, якісні і кількісні параметри використання фінансових ресурсів, обсяг останніх, а також джерела їх надходження, фінансовий план (бюджет).

Інформаційне забезпечення складається зі статистичної, економічної, комерційної, фінансової та іншої інформації.

Джерела надходження інформації поділяються на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх джерел відносять: показники фінансового обліку підприємства – дані можна отримати з балансу, звіту про фінансові результати, звіту про рух грошових коштів, звіту про власний капітал, приміток до фінансової звітності; показники управлінського обліку – інформація про фінансову та комерційну діяльність закладів професійної (професійно-технічної) освіти, звітів та планів і прогнозів, отриманих у процесах стратегічного, тактичного і оперативного планування, аналізу, контролю і бюджетування [6, с. 170–177].

Зовнішні джерела інформації містять дані про:

- рівень макроекономічного розвитку країни та галузі, до якої належить заклад;
- кон'юнктуру фінансового ринку;
- діяльність конкурентів як існуючих, так і потенційних партнерів;
- оцінки загроз фінансовій безпеці діяльності за джерелом, за рівнем тяжкості наслідків, за рівнем вірогідності, за сферою і джерелом виникнення, за тривалістю впливу, за ступенем розвитку, за ступенем напруженості тощо.

На нашу думку, встановлення фактичного рівня фінансової безпеки – ключовий етап її забезпечення. Тому важливим є вибір інструментарію для здійснення такої оцінки.

### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 5–8.
2. Єльнікова Г.В. Теоретичні підходи до моделювання державногромадського управління / Г.В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40 (280). – С. 10–11.
3. Михайленко О. Державно-громадське управління освітою / О. Михайленко // Директор школи. – 2007. – № 1. – С. 46–51.
4. Законодавство України (2013, Черв. 25). Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 344/2013. [<https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>].
5. Klokar Natalia. Розвиток професійних компетентностей керівників місцевих органів управління освітою в умовах децентралізації / Natalia Klokar // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rocznik Polsko-Ukraiński. – 2016. – Т. XVIII. S. 399–413. – <http://wp.ujd.edu.pl/rocznik/uploads/Rocznik%20Ca%C5%82o%C5%9B%C4%87.pdf>.
6. 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. – № 2. – С. 170–177.
7. Васильчак С.В. Економічна стійкість сільськогосподарських підприємств: стратегічний менеджмент / С.В. Васильчак // Формування ринкових відносин в Україні: зб. наук. праць [за ред. І.Г. Мансурова]. – Київ, 2015. – Вид. 6(169). – С. 67–70.
8. Kravchenko M., Dovgal, O.V., Demchuk, N.I., Odnoshevnaya // RegionalScienceInquiry. (EconLit, Scopus RSA I) Greece, vol. IX, (2), December 2017. – P. 231-242 (Scopus).

### References

1. Andrushchenko, V. (2011). *Derzhavno-hromadskyi kharakter upravlinnia osvitoiu* [State and public nature of education management]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education in Ukraine], no. 3, pp. 5–8 (In Ukrainian).
2. Yelnykova, H.V. (2003). *Teoretychni pidkhody do modeliuvannia derzhavno-hromadskoho upravlinnia* [Theoretical approaches to modeling of public administration]. *Dyректор shkoly* [School Director], no. 40 (280), pp. 10–11 (In Ukrainian).
3. Mykhailenko, O. (2007). *Derzhavno-hromadske upravlinnia osvitoiu* [Public administration of education]. *Dyректор shkoly* [School Director], no. 1, pp. 46–51 (In Ukrainian).
4. *Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» 344/2013* (2013). [Presidential Decree “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021”]. Access mode : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (In Ukrainian).
5. Klokar, N. (2016). *Rozvytok profesiynykh kompetentnostei kerivnykiv mistsevykh orhaniv upravlinnia osvitoiu v umovakh detsentralizatsii* [Development of professional competencies of heads of local education management bodies in the context of decentralization]. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rocznik Polsko-Ukraiński*, vol. XVIII, pp. 399–413. Access mode : <http://wp.ujd.edu.pl/rocznik/uploads/Rocznik%20Ca%C5%82o%C5%9B%C4%87.pdf> (In Ukrainian).
6. Volkova, N.P. & Haviada, V.V. (2018). *Do pyttannia 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. Pedagogika i psykholohiia. Pedagogichni nauky* [Journal of the University of Alfred Nobel. Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences], pp. 170–177 (In Ukrainian).
7. Vasylychak, S.V. (2015). *Ekonomichna stiikest silskohospodarskykh pidpriumstv : stratehichni menedzhment* [Economic sustainability of agricultural enterprises: strategic management]. *Formuvannia rynkovykh vidnosyn v Ukraini* [Formation of market relations in Ukraine], issue 6 (169), pp. 67–70 (In Ukrainian).
8. Kravchenko, M., Dovgal, O.V., Demchuk, N.I., Odnoshevnaya, O.A. (2017). Methods of competitiveness assessment of agricultural enterprise in eastern Europe. *RegionalScienceInquiry*. (EconLit, Scopus RSA I) Greece, vol. IX, (2), pp. 231–242.

## **THEORETICAL ASPECTS OF ACCOUNTING AND ANALYTICAL PROVISION OF THE SYSTEM OF FINANCIAL-ECONOMIC SECURITY IN PROFESSIONAL (PROFESSIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS**

*Mykola V. Kravchenko, Associate Professor, Department of Accounting, Taxation and Control of Financial and Economic Security, Dniprovsk State Agrarian-Economic University, Associate Professor, Ph. D. in Economics.*

E-mail: Kravchenkonik777@ukr.net.

ORCID ID 0000-0002-6942-0914

*Lubov A. Kravchenko, graduate student, Departments of Public Administration and Law, Dnipro Academy of Continuing Education,*

E-mail: doih\_kravchenko@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-8031-2252

DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-45

*Key words: theoretical aspects, methodological approaches, the system of economic security, institutions of vocational (vocational and technical) education, the effectiveness of the system, analytical support.*

The purpose of the article is the study of theoretical and methodological approaches to the system of economic security of educational establishments in the state scientific and educational process. The article deals with the scientific and methodological principles of the implementation of an effective management system for the development of vocational (vocational and technical) education and the theoretical aspects of ensuring the financial and economic security of educational institutions in modern conditions of modernization of education and decentralization of management.

In the new socio-economic conditions, the modern education management system is gradually acquiring signs of public self-government and the state-public management model, which should ensure the transition of Ukraine to a post-information society. At the same time, the modern management system for vocational (vocational and technical) education should provide advanced innovative development, as well as create conditions for the reproduction of the sociocultural environment for the sake of development, self-affirmation and self-realization of a person throughout life. A fundamental factor in the effective operation and sustainable development of vocational (vocational) education institutions in the context of digitalization introduction in the country is the economic security system. Which in turn is intended to prevent and protect educational institutions from external and internal threats.

The economic security system is a complex of organizational, managerial, technical, and preventive measures aimed at the high-quality implementation of protecting the interests of the object from external and internal threats.

The article defines the essence of economic security, the foundations of the organization and functioning of the economic security system of vocational education institutions. The aspects of accounting and maintenance of educational institutions are considered and the effectiveness of the functioning of the economic security system is determined. The ways of improving the system of economic security of educational institutions are proposed. Now plenty of institutions are in the crisis state or in the state that is only a few steps away from a crisis, so that there is a necessity of development of the effective system of organization of economic security of enterprises and the necessity to find means of protecting them from the influence of external and internal threats. To be the source of providing economic security, modern registration data must be sufficient and have necessary meaningfulness (importance). In accordance with the domestic legislation in what concerns the record-keeping, the implementation of such a task is executed with the support of the principle of complete illumination that means an image in the financial reporting of enterprise of all the substantial and useful information about its finances and property state. The estimation of financial strength, establishment of security and estimation of factors that influence it belong to the basic tasks of providing financial safety of management subjects, and on the basis of that the development of the system of events that will allow to determine the action of threats, dangers, and strengthening of positive actions. The article defines the essence of economic security, the basis of organization and functioning of the economic security system of agrarian enterprises. The aspects of accounting and analytical support of the enterprise are considered and the efficiency of functioning of the economic security system is determined. The ways of improvement of the system of economic safety of enterprises of the agrarian sector are suggested.

*Одержано 10.11.2019.*